



Universidad Europea de Valencia
Facultad de Ciencias Sociales

Máster Universitario en Psicopedagogía

**Metodología multilingüe del proceso de
enseñanza-aprendizaje de la
lectoescritura: Implicaciones para el aula
inclusiva**

Trabajo Fin de Máster presentado por:	María Luisa D Fandos Gómez-Marco
Modalidad de trabajo:	Revisión teórica
Director:	Dr. David Aparisi Sierra
Fecha:	Junio de 2023

Agradecimientos

A mis hijas, Mara y Sienna, que son la razón por la que lo hago todo. Sin ellas no tendría la motivación necesaria para encontrarle respuestas a todo lo que conlleve un mejor presente y un mejor futuro que les permita ser niñas y adultas satisfechas y plenas.

A mi marido, Dan, por dejarme ser la estudiante eterna y por apoyarme en cada andanza con cada área del saber que me interesa.

Por último, a mis padres, que no sólo me apoyan en todo, si no que gracias a ellos soy la persona que soy y tengo las ganas de aprender que tengo. No encuentro mejor modelo de lo que aspiro a ser que ellos.

Gracias a los cinco por ser mi trébol de cuatro hojas.

Resumen

El presente trabajo plantea el acarreamiento de una revisión teórica con el objetivo de realizar un análisis comparativo de la literatura existente sobre la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en inglés y en castellano en niños de 4 a 7 años, así como las implicaciones de usar las distintas metodologías en el aula inclusiva. Con esta finalidad se han seleccionado diez artículos científicos publicados en los últimos cinco años en los que se llevan a cabo investigaciones de las metodologías fonológicas y globales y su impacto en el desarrollo lectoescritor en el alumnado del Reino Unido, Estados Unidos y España. Los resultados del presente análisis demuestran la superioridad del desarrollo de habilidades metafonológicas en el perfeccionamiento de la capacidad lectoescritora, sobre todo a la hora de suscitar una mejor adaptación educativa del alumnado en riesgo de desarrollar dificultades de aprendizaje, y por ende idóneas para promover aulas realmente inclusivas. Además, estos resultados también indican la importancia de la edad a la que se inicia el aprendizaje de la lectoescritura, delineando un periodo crítico para la adquisición de ciertas habilidades fonológicas de manera que éstas favorezcan el desarrollo posterior de una práctica lectoescritora idónea. El presente TFM resalta, como conclusión de este análisis, que existe un lapso entre las investigaciones científicas, las leyes educativas españolas actuales, y la didáctica de la lectoescritura en las aulas, y consiguientemente se resalta la necesidad de futuras investigaciones que acorten o extingan este lapso aquí mencionado en beneficio de todo el estudiantado, pero sobre todo de aquellos alumnos que presentan dificultades lectoescritoras.

Palabras clave: lectoescritura en inglés; lectoescritura en español; métodos de alfabetización; dificultades del aprendizaje de la lectoescritura; aula inclusiva.

Abstract

The current project outlines the completion of a systematic review of the available literature to carry out a comparison of such literature with the main goal of establishing parameters in the instruction of reading and writing both in English and Spanish with young children who are in between the ages of 4 and 7, as well as the implications of the usage of different methodologies in the inclusive classroom. With this goal in mind, ten articles published within the last five years were selected. In all ten articles, the authors researched both phonological methods and lexical or global methods, as well as their impact in the development of reading and writing skills among young students in the United Kingdom, the United States of America, and Spain. The result of the analysis displays the superiority of directly teaching young children metaphonological skills as part of the reading and writing instruction process, especially as a mean of improving the adaptation and educational survival of the students found to be at risk of developing learning difficulties, and consequently becoming the ideal methodology in terms of promoting truly inclusive classrooms. These results also indicate the relevance of age when it comes to learning to read and write, stressing the existence of a critical period for the acquisition of phonological skills that in turn promote adequate reading and writing skills later. The current project conclusively outlines the fact that there exists a gap in between the pertinent literature, educational laws in Spain, and instruction reality within the Spanish classrooms, and underscores the importance of carrying out future research that allows to bridge that gap to improve the educational quality of all students, but especially those that exhibit learning difficulties.

Keywords: Literacy in English; literacy in Spanish; literacy acquisition methods; Disorders of Reading and Writing; inclusive classroom.

Índice de contenidos

1. Introducción.....	9
1.1. Justificación.....	10
1.2. Problema y finalidad.....	11
1.3. Objetivos del TFM	12
2. Marco teórico.....	13
2.1. Conceptualización y desarrollo de la lectoescritura	13
2.2. Metodologías de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura	15
2.2.1. Métodos ascendentes o sintéticos	16
2.2.2. Métodos descendentes, analíticos o globales	16
2.2.3. La problemática metodológica y los métodos mixtos	17
2.3. Enseñanza de la lectoescritura en inglés.....	17
2.4. Enseñanza de la lectoescritura en castellano	19
2.5. El aula inclusiva y la relevancia de la lectoescritura.....	20
2.5.1. Barreras al aprendizaje de la lectoescritura: Dificultades de aprendizaje específicas.....	23
3. Metodología.....	25
3.1. Objetivos.....	25
3.2. Variables.....	25
3.3. Procedimiento.....	26
3.3.1. Selección de estudios.....	27
4. Resultados.....	29
5. Discusión	37
6. Conclusiones.....	39
7. Limitaciones y futuras líneas de investigación.....	40
7.1. Limitaciones	40

7.2. Futuras líneas de investigación.....	41
8. Referencias bibliográficas	42
Índice de acrónimos.....	47

Índice de figuras

Figura 1. <i>Factores de madurez lectora</i>	14
Figura 2. <i>Esquema prisma 2020 del programa covídence</i>	27
Figura 3. <i>Cronograma de las sesiones</i>	27

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Metodologías de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura</i>	15
Tabla 2. <i>Progresión de fonemas en el aprendizaje de la lectoescritura en inglés</i>	18
Tabla 3. <i>Artículos seleccionados</i>	28
Tabla 4. <i>Información categórica y metódica de los artículos seleccionados</i>	29
Tabla 5. <i>Análisis de artículos por objetivos e hipótesis planteadas</i>	31

1. Introducción

En el presente Trabajo Final de Máster (TFM, en adelante) se pretende reflexionar sobre las diferentes metodologías de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura usadas en distintos idiomas. Además, se aprovecha este trabajo para indagar en el impacto de estas múltiples metodologías en los alumnos que se encuentran en las fases preliminares del proceso de aprendizaje de ésta, sobre todo en el de aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje específicas.

Este estudio surge de una inquietud generada por una comparativa entre lo que parece ser un método rígido de la enseñanza de la lectoescritura en inglés y lo que parecen ser metodologías aleatorias elegidas a discreción de los centros educativos en los que se enseña la lectoescritura en castellano. Esta supuesta diferencia destaca lagunas de conocimiento sobre la lectoescritura; lagunas que deben ser investigadas con el fin de proveer la mejor educación posible al mayor número de alumnos posible. Consiguientemente, el tema propuesto también surge de la necesidad de encontrar una metodología específica apta para la enseñanza-aprendizaje de este proceso tan importante para la evolución académica y la formación humana de todo el alumnado; una metodología que se adapte a las necesidades tanto del alumnado que no presenta barreras, como de aquellos alumnos que se encuentran en riesgo académico debido a dificultades de aprendizaje de la lectoescritura; una metodología que pueda usarse en todos los centros de manera regulada para así aunar las posibilidades de todo el alumnado independientemente del centro escolar al que acudan. Si bien es difícil abordar todas estas inquietudes en el presente TFM, se espera poder al menos encontrar premisas de posibles soluciones, que puedan conducir al menos a plantear las preguntas adecuadas.

Así pues, en el presente TFM se investiga la literatura disponible relacionada con la definición del concepto de lectoescritura, con las metodologías de enseñanza-aprendizaje de ésta en inglés, con las metodologías usadas en castellano, con el desarrollo cognitivo infantil (en particular aquellas capacidades cognitivas que conciernan de manera directa al aprendizaje preliminar y de iniciación a la lectoescritura), con las dificultades de aprendizaje específicas en este ámbito, y, por último, con la interacción entre todos los factores aquí descritos. Para concluir la presente revisión teórica se intentará establecer conclusiones que puedan favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura de todo el alumnado, y recalcará posibles vías de investigación para el futuro.

1.1. Justificación

El proceso de lectoescritura es un proceso cognitivo estratégico con una vasta importancia tanto en el ámbito académico como en el social, y tiene, por ende, un gran impacto en la formación integral de las personas. De hecho, este proceso se establece como uno de los pilares fundamentales de la educación infantil y primaria a nivel mundial, ya que los beneficios cognitivos, y su impacto en el aprendizaje del resto de materias a lo largo de la vida, se han convertido en un hecho probado a lo largo de los años (Sullivan y Brown, 2013; Wyse y Bradbury, 2022).

Esta temática no es nueva; de hecho, se lleva debatiendo desde hace cientos de años. Entre 1800 y 1900 ya se evidenciaban distintas metodologías para la enseñanza de la lectoescritura, y varios autores de gran importancia en la evolución de la enseñanza-aprendizaje de este proceso, como por ejemplo los autores contemporáneos McGuffey, Worcester, y Huey, ya recalcan las diferencias entre estas metodologías (Barry, 2008; DiObilda y Petrillo, 2020; Parker, 2019). A pesar de no tratarse de una temática novedosa, académicos de todo el mundo han seguido debatiendo este tópico, y tras muchos años de debate, y lo que autores como Chall (1967) han denominado *El Gran Debate*, esta cuestión sigue siendo una de las más estudiadas y menos consensuadas (Cuetos, 2008; Moats, 1999; Snow, 2021).

Por otra parte, cabe destacar que la globalización, y como consecuencia la multiculturalidad y el multilingüismo, patentes en el mundo actual también tienen un gran impacto en este debate constante que ya empezó hace unos siglos. Con la convivencia de múltiples idiomas en una misma sociedad, el uso de distintas metodologías de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura se visibiliza mucho más. De hecho, la adquisición simultánea de la lectoescritura en más de un idioma es una realidad latente en el sistema educativo de muchos países, incluyendo España, donde, a la par que, en el resto de Europa, la oferta de aulas bilingües está en auge (Fernández-Costales y Rodríguez-Olay, 2021), y donde existen un amplio número de inmigrantes no alfabetizados en el contexto, o en el idioma, escolar (Hernández-Lencina, 2016).

Por último, es necesario añadir que los movimientos actuales a favor de la diversidad y de la inclusividad en las aulas, así como de una deseada visibilidad de todas las posibles barreras al aprendizaje, también suman una nueva dimensión para tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura hoy en día. Tal y como se ha mencionado anteriormente, aprender a leer y a escribir adecuadamente tiene un gran impacto

en la formación íntegra de las personas. Por lo tanto, la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura cobra una especial importancia en el recorrido académico del alumnado en riesgo de fracaso escolar debido a dificultades del aprendizaje específicas.

1.2. Problema y finalidad

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en inglés es un proceso bastante regulado, ya que, en varios países de habla inglesa, así como en los colegios internacionales adscritos al currículo escolar de estos países, predomina la presencia de una enseñanza basada en métodos fonéticos. De hecho, en Inglaterra, la enseñanza de esta destreza está reglamentada en el marco legal, siendo el gobierno el que establece que los niños en edad escolar deberán aprender la lectoescritura con el método fonético (un método sintético), y estableciendo no sólo este parámetro, sino además también que el inicio de este proceso debe llevarse a cabo antes de los 5 años. Así mismo, en Inglaterra también es el gobierno el que rige la lista de los programas fonéticos de lectoescritura que se pueden emplear en los colegios. Por otra parte, Estados Unidos, aunque menos reglado, también sigue las directrices británicas con varios estados, por ejemplo, Nueva York o Mississippi, decretando que sus escuelas deberían adoptar programas de lectura fonéticos. Adicionalmente, en Estados Unidos, muchos grupos de expertos, incluyendo el *National Reading Panel*, demanda, desde el 2000, instrucción directa de la lectoescritura centrando el currículo en los aspectos fonéticos y fonémicos del idioma en cuestión (Luscombe, 2022). Cabe incidir en que, además, todas las escuelas de habla inglesa fuera de estos países suelen seguir un currículo británico o estadounidense, por lo que en estos colegios en particular la enseñanza de la lectoescritura inglesa se lleva a cabo con programas fonéticos, independientemente de la metodología usada en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en el idioma autóctono.

Por otra parte, en España la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (en adelante, LOMLOE) detalla varias directrices a seguir en relación con la lectoescritura. Por ejemplo, se detalla que la lectura deberá estar presente en las escuelas primarias a diario. La LOMLOE también establece que se promoverá una primera aproximación a este proceso de enseñanza-aprendizaje en el segundo ciclo de infantil. A pesar de esto, es necesario añadir que la enseñanza formal obligatoria en España no empieza hasta primaria, por lo que este proceso no se puede reglamentar formalmente antes de esta etapa, razón por la cual solo se fomenta esa aproximación inicial, y queda por ende a discreción del centro educativo, lo cual en muchos casos acaba recalando las diferencias sociales en el proceso de formación

académica. Asimismo, la LOMLOE tampoco establece ninguna metodología recomendada para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en castellano en los colegios españoles, por lo que, de nuevo, la metodología empleada estará también a discreción de cada centro educativo.

Las diferencias en las metodologías empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en inglés y en español ensalzan las dudas con respecto a si de verdad existe una metodología predominante, y las implicaciones de estas dudas para el estudiantado del aula inclusiva promovida por la nueva LOMLOE en España.

1.3. Objetivos del TFM

Atendiendo a la normativa vigente y los aspectos mencionados con anterioridad, se plantea como objetivo general de la presente propuesta de intervención:

- Llevar a cabo una revisión teórica que permita un análisis comparativo de la literatura existente sobre la metodología del proceso de enseñanza de la lectoescritura en inglés y en castellano en niños de 4 a 7 años, así como las implicaciones de las distintas metodologías usadas en el aula inclusiva.

Partiendo de este objetivo, se plantean como objetivos específicos del mismo:

- Realizar una búsqueda bibliográfica que permita fundamentar teóricamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, así como las diferentes metodologías usadas en escuelas de habla inglesa y castellana.
- Plantear los criterios de búsqueda y selección de los trabajos a analizar.
- Profundizar sobre los conocimientos referentes al aula inclusiva, y en particular al alumnado con dificultades de aprendizaje de la lectoescritura.
- Elaborar un análisis comparativo de los trabajos seleccionados teniendo en cuenta las variables de estudio.
- Proponer vías de investigación futuras para una posible unificación de las metodologías del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura que beneficie a todo el alumnado.

2. Marco teórico

2.1. Conceptualización y desarrollo de la lectoescritura

El aprendizaje de la lectoescritura consiste, de manera simplificada, en aprender a reconocer los signos y las normas lingüísticas y culturales de un idioma para poder así descifrar y codificar códigos puntuales. La lectoescritura, consecuentemente, no es una mera destreza aislada de otros conocimientos, si no la adquisición de muchas otras habilidades cognitivas, lingüísticas, e incluso culturales interrelacionadas que permiten tanto descifrar como codificar mensajes en el medio escrito. Es necesario ensalzar que el proceso de lectoescritura incluye dos procesos individuales, la lectura y la escritura. Aunque los dos procesos se dan prácticamente en paralelo, es imprescindible tener presente las diferencias entre ambos. “Fundamentalmente es la necesidad de una destreza manual y motórica para representar signos gráficos la que distancia el proceso lector del proceso escribano. [Aunque] a la hora de llevar a cabo un método de lectura, deberemos tener presente el paralelismo existente con el método de escritura, analizando y reflexionando conjuntamente sobre estos procesos” (Iglesias, 2000, p.14).

A pesar de que la lectoescritura es un proceso considerablemente complejo, ésta cobra una gran importancia en el mundo actual, donde el acceso a la palabra escrita abre muchas puertas, tanto analógicas como digitales. Razonablemente, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura tiene un gran impacto en la vida escolar del alumnado, y, por ende, puede marcar su futuro académico y laboral. Un buen dominio de la lectoescritura tendrá implicaciones en el aprendizaje de las matemáticas, de las humanidades, de todas las ciencias sociales, médicas, y tecnológicas, e incluso de todas las disciplinas artísticas, ya que la gran parte del conocimiento se presenta en el medio escrito, y a su vez una gran parte de evaluaciones se llevan a cabo de esta manera también. La edad en la que se aprenda a leer y a escribir, así como el dominio de estas destrezas, dependerá consiguientemente de toda la comunidad educativa, desde el alumnado en sí hasta la metodología empleada para su enseñanza-aprendizaje en cada centro educativo.

Independientemente de los esfuerzos de la comunidad educativa, existen parámetros neurofuncionales, lingüísticos y motores que preceden al aprendizaje de la lectoescritura. De hecho, Gonzaga-Betancurth (2021) detalla en su estudio que el desarrollo temprano (a partir de los 3 años) de las neurofunciones (i.e. desarrollo de un buen esquema corporal, desarrollo de la lateralidad, una buena pronunciación, coordinación visual auditivo-motora-ritmo,

orientación, coordinación dinámica, y asociación auditiva, etc.) impacta favorablemente el aprendizaje de la lectoescritura. Asimismo, son muchos autores adicionales los que defienden factores predictivos para un buen proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura o incluso capacidades esenciales para poder llevarlo a cabo siquiera (Betancurth, 2021; Chyl et al., 2021; Iglesias, 2000; Jiménez y Artiles, 1990; Landerl et al., 2022; Ortiz-Padilla et al., 2010). Iglesias (2000) detalla en su presentación distintos factores ambientales, emocionales, psico-fisiológicos, e intelectuales que llevan a alcanzar una madurez lectora apta para su aprendizaje. Todos estos factores se pueden observar a continuación en la Figura 1.

Figura 1

Factores de madurez lectora



Nota. La figura muestra los distintos factores individuales que constituyen los factores de madurez lectora. Fuente: Iglesias Iglesias (2000) en el congreso Mundial de Lecto-escritura.

Teniendo todos estos factores en cuenta, se convierte en imprescindible el asegurarse de que todo el alumnado ha alcanzado un nivel madurativo apto en todas las áreas mencionadas para poder empezar el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que parece sensato concluir que es preciso empezar a trabajar de manera directa el proceso multifactorial del aprendizaje de la lectoescritura a una edad temprana donde aún no existan demandas adicionales en cuanto a la adquisición de otros conocimientos como lo son los matemáticos, sociales, o científicos, para lo cual se precisará una capacidad y una comprensión lectora y escritora mucho mayor.

2.2. Metodologías de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura

Como se ha mencionado anteriormente durante el presente estudio de revisión, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura es un proceso complejo en el cual, dado que depende de toda la comunidad educativa, la metodología usada cobra una gran importancia. Las distintas metodologías disponibles al alcance de los docentes y los centros escolares están ampliamente descritas en la literatura, con la gran mayoría de autores dividiendo éstas entre métodos ascendentes o sintéticos, métodos descendentes, analíticos o globales, y métodos mixtos, siendo estos últimos no más que una mezcla de las dos previas metodologías. En la Tabla 1 se puede observar una tabla que resume los puntos clave de las metodologías presentadas antes de indagar más profundamente en ellas.

Tabla 1

Metodologías de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura

Tipo	Denominación	Elementos de lectura	Secuencia de aprendizaje
Ascendentes	Alfabético	Nombre de las letras > forma > valor fonético	Vocales / consonantes / sílabas abiertas / sílabas cerradas / sílabas trabadas / palabras / frases / oraciones
	Fónico	Valor fonético de las letras + imágenes o sistemas icónicos	Vocales / sílabas abiertas / sílabas cerradas / sílabas trabadas / palabras
	Silábico	Sílaba como unidad mínima	Palabras / sílabas / letras
Descendentes	Léxico	Palabras generadoras (20 a 100) + dibujo o imagen icónica	Oración / palabra / sílabas / letras
	Global	Oraciones o textos + dibujo o imagen icónica	Contexto / oraciones / palabras / sílabas / letras
	Integral	Contexto + oraciones o textos	

Nota. La tabla muestra un resumen de los elementos de lectura y las secuencias de aprendizaje de los métodos ascendentes y descendentes para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Fuente: Guzmán-Simón et al., (2015).

En los siguientes apartados se definen de manera más detallada los métodos aquí señalados.

2.2.1. Métodos ascendentes o sintéticos

Los métodos sintéticos o ascendentes parten de los fragmentos lingüísticos más básicos (fonemas, letras y sílabas) para alcanzar el conocimiento del todo (palabras, frases, y composiciones textuales), y suelen centrarse alrededor de una correspondencia establecida entre los fonemas y las grafías. Según Guzmán-Simón et al., (2015) dentro de estos métodos, el que cuenta con más tradición es el método alfabético, en el cual se presentan las letras de manera individual y el alumnado empieza el proceso de enseñanza de la lectoescritura aprendiendo a reconocer e identificar correctamente todas las letras del alfabeto, para luego añadir conocimientos fonéticos de cada una de las unidades. Luego, se encuentra el método fónico, que se basa desde su inicio en las correspondencias entre los fonemas y los grafemas del idioma aprendido. Por último, el método silábico se basa en la unidad silábica como la unidad básica, ya que algunas consonantes pueden suponer una dificultad añadida si no van seguidas de una vocal.

2.2.2. Métodos descendentes, analíticos o globales

Los métodos descendentes, analíticos o globales, por el contrario, parten de las grandes unidades lingüísticas (palabras, frases y textos) para alcanzar un conocimiento íntegro de hasta las unidades más básicas con la finalidad de lograr una comprensión textual apta por encima de la decodificación lingüística. Es un método más visual o logográfico, que se puede a su vez subdividir entre los métodos léxicos, globales, o integrales. Según Guzmán-Simón et al., (2015) el método léxico parte de entre 20 a 100 palabras generadoras simples en su constitución fonémica y semántica con sustentos visuales que a su vez demuestren ejemplos de todas las letras del alfabeto. Igualmente, el método global parte del uso de la memoria visual y auditiva del alumnado para procesar frases e incluso textos de contenido semántico simple pero significativo para el alumnado (siempre acompañado de imágenes), tras lo cual se espera que el alumnado aprenda a descomponer el material presentado en unidades más pequeñas (palabras) y pueda a su vez manipular todo el contenido presentado. Por último, el método integral, el cual comparte las unidades básicas a enseñar con el método global, se basa en el reconocimiento de unidades grandes (de nuevo palabras o texto) exaltando el contexto significativo de estas unidades específicas para el alumnado, con la finalidad de evitar la segmentación alfabética del contenido presentado.

2.2.3. La problemática metodológica y los métodos mixtos

Los métodos mixtos surgen del gran debate entre académicos y docentes sobre la predominancia práctica de una metodología específica con respecto a las demás. Autores como Cantero-Castilla (2010) consideran que los métodos fonéticos o fonológicos representan métodos mixtos, mientras que otros autores como Hernández-Lecina (2013) consideran que los métodos que parten de palabras generadoras son realmente los que representan estos métodos mixtos que, al parecer, carecen de consenso en la literatura académica sobre el tema.

De acuerdo con Cantero-Castilla (2010), los métodos silábicos son generalmente criticados por que contradicen lo establecido por Piaget y Decroly con respecto a la percepción global del alumnado infantil, con el añadido de además contradecir el fomento del placer por la lectura. Por otra parte, según este autor, los métodos globales son a su vez generalmente criticados por fomentar trastornos relacionados con la lectoescritura ya que ignoran la decodificación lingüística de las unidades mínimas. Sin embargo, son muchos los artículos científicos que debaten las múltiples ventajas y desventajas de todas las metodologías, y, por ende, se promueve sin solución obvia en la actualidad *El Gran Debate* que intituló en su día Chall (1967). A pesar de ello, parece que en ciertos países o en ciertos idiomas, este debate va encontrando caminos esclarecedores de qué metodología fomenta mayores mejorías en el alumnado, suscitando a su vez un mayor deseo por encontrar soluciones parejas en idiomas alternos.

2.3. Enseñanza de la lectoescritura en inglés

Como detalla Vidal-García (2021), “El sistema ortográfico del inglés se caracteriza por su bajo nivel de transparencia, ya que la correspondencia grafema fonema no es biunívoca, cada grafema puede corresponderse con un fonema distinto dependiendo de las otras letras que lo acompañen, lo que conlleva una dificultad añadida a la hora de leer o escribir”. (p.6) Es, tal vez, la opacidad de la representación gráfica de este idioma la que ha llevado a centros educativos de todo el mundo, e incluso a algunos gobiernos como por ejemplo el de Inglaterra, a establecer directrices reguladas por las cuales se debe regir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. En el caso del inglés, la enseñanza de la lectoescritura suele llevarse a cabo de manera fonético-sintética presentada de manera sistematizada o en una secuencia específica que sigue escalas de dificultad en vez de paradigmas alfabéticos. Este método sintético sistemático se afianzo aún más con la introducción del método *Jolly Phonics* en 1987. Este método fonético sintético para la

enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en inglés usado en muchas partes del mundo divide la enseñanza de este proceso entre distintos estadios de aprendizaje fonético. En la Tabla 2 se puede observar los distintos fonemas y palabras a aprender en cada estadio según el método de *Jolly Phonics* y/o similares.

Tabla 2

Progresión de fonemas en el aprendizaje de la lectoescritura en inglés

	Sub-phase	Sounds	Tricky Words	High Frequency Words
Reception/FS2	Phase 2 ^a	s a t p i n m d o g l	I the no	a as is it an and in
	Phase 2b	c k c k e u r h b f ff ll ss	go to into	at on up am of if
	2b Part 2	Practise all previously taught sounds. Focus on segmenting and blending.	he she we me be my by was they all her are you	can had mum dad get got put but his him big back off not
	Phase 3a	j v w x y z zz qu ch sh ng ing	Practise all previously taught tricky words.	pull full will has push
	Phase 3b	th		that this
	Phase 3c	ai ee igh oa oo oo ar er ur ir		see with then too them your
	Phase 3d	or ow oi ear air ure	said have so do like little some come were there out	down for now today day
	Phase 4a	Initial Blends – st tr dr gr cr br fr bl fl gl pl cl sp sm shr str thr tw	Mr Mrs once love one	eyes it's I'm ask
	Phase 4b	Final Blends – nd mp nt nk ft sk lt lp nch st lk lf	who what where when why	from just went help find
	Phase 4c	Introduce CCVCC and recap phase 4.	Recap all preciously taught tricky words.	Recap all previously taught HFW.
Y1	Phase 5a	a (apron), e (evil), i (find), o (robot), u (uniform)	oh	very
	Phase 5b	a-e (make), e-e (theme), i-e (time), o-e (home), u-e (flute/huge), y (baby), y (fly) c (decent), g (ginger)	people their	made here make
	Phase 5c	ay (play), ea (beach), ey (key), oe (toe), ow (low), ie (tie), oy (boy), ou (loud), ea (bread)	called looked asked could would should	house don't old children saw water
	Phase 5d	au (Paul), aw (draw), ue (blue), ew (new), ph s (/zh/ leisure, visual, casual, vision)	Recap all previously taught tricky words.	says our
	Phase 5e	ie (field), a (wand), ch (chef), ch (school), ou (could), ou (shoulder), ou (soup)		friend school
	Phase 5f	mb kn gn wr le c k ck qu ch s c se z se v ve sh ch tion ssion ssure sion sure cion cious cial ai ay a-e igh ey ei a ee ea e-e ie y ye eo e igh y ie i-e i oa ow oe o-e oo ew ue ui ou u u-e u oo ou o or a wau al our ore ur ir ere ar ow ou oi oye ar ere eer air are ear r our re ure er		didn't can't I'll couldn't I've there's he's we're

Nota. La tabla muestra la progresión de fonemas a seguir durante el proceso de enseñanza de la lectoescritura en inglés siguiendo métodos como *Jolly Phonics*.

Fuente: <http://www.lowedgesacademy.org/index.php/curr/phonics-and-early-reading>

Como se mencionaba al principio del presente estudio, la enseñanza de esta destreza está incluso regulada en el marco legal de algunos países como Inglaterra, y, por ende, ejecutado en las escuelas internacionales de cualquier parte del mundo que sigan un currículo británico. Conjuntamente, cabe recalcar que la enseñanza formal obligatoria en Inglaterra

comienza a los 5 años, con el gobierno financiado la enseñanza de los niños de 3 a 5 años incluso prácticamente en su totalidad dependiendo del nivel económico familiar. Teniendo esto en mente, el alumnado que sigue el currículo británico comenzará el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en una edad temprana, y por ello, este método fonético aquí expuesto se plantea con niños a partir de esas edades tempranas, siendo obligatorio a partir de los 5 años.

Adicionalmente, a pesar de que, en otros países de habla inglesa, como por ejemplo Estados Unidos, la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura no está igualmente regulada, existe una gran preocupación por la enseñanza de esta destreza. De hecho, existe un gran debate actual en torno a lo que se denomina *Science of Reading*, y muchos métodos, como por ejemplo Orton-Gillingham (método desarrollado con especial énfasis en el aprendizaje de la lectoescritura en el alumnado con dislexia) imperan en tal discusión, a pesar de que se percibe una desconexión latente entre los avances científicos en el área y la práctica en los centros escolares. Estos métodos y la literatura relacionada con el tema en este país, sin embargo, sigue también los parámetros fonéticos establecidos en sistemas como el británico, por lo que suele haber cierta correspondencia entre el aprendizaje de la lectoescritura en inglés en todo el alumnado independientemente del país en el que se encuentren.

2.4. Enseñanza de la lectoescritura en castellano

En prácticamente directa oposición a lo aquí detallado con respecto al sistema de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en la lengua inglesa, la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en castellano parece estar considerablemente menos regulada. De hecho, en la LOMLOE, la nueva ley de educación mencionada anteriormente, algunos de los cambios estipulan el carácter opcional de la enseñanza de ésta durante la etapa de Educación Infantil, y establecen que no sólo es optativo una primera aproximación a la adquisición de estas habilidades, sino que, además, estas enseñanzas no pueden resultar exigibles para comenzar la educación primaria. Cabe destacar que, en España, tal y como queda regulado en la LOMLOE, el segundo ciclo de educación infantil es gratuito, aunque la obligatoriedad de la educación formal no comienza hasta primaria, tal y como se menciona al principio del presente TFM. Por ende, es fácil explicar por qué no se puede exigir la enseñanza-aprendizaje de una materia antes de esta edad. En cuanto a la lectoescritura en sí, la LOMLOE en el artículo 19 dedicado a los principios pedagógicos detalla que todos los centros educativos deberán dedicar un tiempo diario a la lectura y, además, promover planes de fomento de la lectura y la alfabetización, pero cualquier pincelada más específica de cara

a los currículos relacionados con esta destreza estarán ideados en conjunción con las Comunidades Autónomas. En la Comunidad Valenciana, por ejemplo, con respecto al currículo de la Educación Infantil, el Decreto 100/2022, de 29 de Julio del Consell, define la importancia de la adquisición de los hábitos fonéticos y de la conciencia fonológica cara al desarrollo posterior de la lectoescritura. En el Decreto indicado también se menciona que las actividades propuestas deben tener la finalidad de fomentar la adquisición de fonemas, del ritmo y de la entonación, entre otras habilidades. Sin embargo, se vuelve a no mencionar de manera oficial en ningún documento el cómo llevar a cabo este proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ende, parece ser que, a gran escala, los centros educativos españoles quedan a merced de decisiones internas a la hora de determinar el tratamiento específico de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura.

A pesar de los muchos estudios acerca de los procesos y los materiales usados en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en castellano, la comunidad científica parece no siempre encontrar respuestas claras a la hora de establecer un método de enseñanza que predomine por encima de los demás, aunque claro queda que los métodos sintéticos son los más usados en las aulas españolas, con una gran variación en cuanto a los materiales empleados y en cuanto a los cursos en los que se introduce la materia (García, 2013; Fernández, 2019; Pascual, 2020). Los silabarios y las cartillas de lectura siguen siendo una realidad en las aulas españolas, donde títulos como *Micho* y *Palau* siguen pisando las clases con fuerza, o *Letrilandia* como una alternativa más contemporánea a esa introducción a la lectoescritura de manera sintética.

2.5.El aula inclusiva y la relevancia de la lectoescritura

Ya en junio de 1994, los representantes de noventa y dos gobiernos y veinticinco organizaciones internacionales se reunieron en la UNESCO para ultimar detalles y firmar la Declaración de Salamanca, en la cual se detalla el esfuerzo común de los países y organizaciones involucradas en la mejoría de la educación y en promover un acceso óptimo a esta a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades especiales a una educación apta en las escuelas convencionales. Para ello, en ésta se establece el Marco de Acción para las necesidades educativas especiales, marco al cual muchos estados se han intentado ceñir en cierta medida en los últimos 29 años. Entre los muchos países que demostraron su apoyo a la Declaración de Salamanca (muchos con reformas educativas acordes), se encuentran por ejemplo España y el Reino Unido.

La evolución de la educación española hacia un sistema más inclusivo es una realidad plasmada en muchos artículos científicos (Abellán et al., 2017; Casanova, 2020; Pérez et al., 2021; Reyes, et al., 2020; Rodríguez, 2022). La evolución del sistema educativo ha seguido un camino de modernización paralelo al de la sociedad, hasta llegar al momento actual; momento en el cual se empieza a visibilizar la importancia de la diversidad y la inclusión en todas sus formas. De hecho, en la nueva ley educativa, LOMLOE, se menciona que los enfoques adoptados en esta última modificación tienen como objetivo “reforzar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema. [...] En esta redacción, se trata de garantizar una estructura del currículo al servicio de una educación inclusiva y acorde con la adquisición de competencias, que valore además la diversidad” (LOMLOE, 2020, preámbulo). Este documento continúa explicando que existirá un mayor énfasis en la atención personalizada a las personas que tengan un mayor riesgo de vulnerabilidad, incluyendo en estas situaciones de vulnerabilidad las dificultades de aprendizaje, introduciendo consecuentemente la adición de refuerzos en el momento en el que éstas se detecten.

A pesar de lo aquí mencionado, algunos autores como Casanova (2020) reclaman que el aula inclusiva, tal como debería estar planteada hoy en día, trata de alcanzar una situación idónea en la cual en las aulas no existan diferencias o dificultades de algunos alumnos en particular. En lugar de este modelo más tradicional de ver la inclusividad educativa, la autora promueve un enfoque en el cual en las aulas se promuevan las fortalezas y se trabaje en las barreras de todos y cada uno de los estudiantes, para así realmente alcanzar el desarrollo humano óptimo de todos los estudiantes. Siendo cierto que esta autora recalca que aún quedan muchos avances por implementar en esta dirección, y el presente TFM añade en relación con este argumento que otros autores como Rodríguez (2022) están de acuerdo con esta premisa, e incluso van más lejos alegando un grado de capacitismo en las normativas educativas españolas y aun mayor en las aulas, sí que ha habido muchos avances hacia la inclusión en forma de compromisos internacionales y normativas educativas nacionales y municipales.

Si bien todo lo establecido hasta el momento relata la situación actual en España en temas de diversidad e inclusividad, el presente trabajo conlleva una mirada comparativa internacional, en la cual es de suma importancia analizar también el estado general de las políticas de inclusividad y diversidad en las aulas de países angloparlantes. Por ejemplo, en el Reino Unido el Departamento de Educación del gobierno ofrece el acceso a muchos de los documentos y las políticas presentadas ante el parlamento, así como sus resoluciones. La última propuesta en relación con las Necesidades Educativas Especiales (en adelante, NEE),

es de marzo del 2022 y en ella se detalla que se estimaba que habían 1.4 millones de alumnos con NEE en Inglaterra, que un 3.7% del alumnado tenía un Plan de Trabajo Individualizado (en adelante, PTI) o Adaptaciones Curriculares Individualizadas (en adelante, ACI), entre los cuales un 77% acudían a la escuela convencional o a centros de educación especial. Tras la introducción de estas cifras, el documento establece que el sistema de provisiones y ayudas para la mejora de la situación educativa del alumnado con NEE es insuficiente y no funciona de manera adecuada, teniendo un impacto obvio en los resultados académicos (y posteriormente, laborales) de estos estudiantes. Por ejemplo, se menciona que en el curso escolar 2018-2019, un 76% de alumnos con NEE cursando educación infantil no alcanzaron los objetivos de aprendizaje establecidos, y tan sólo un 22% de los alumnos de siete a once años con NEE alcanzaron un nivel apto de habilidades de lectoescritura y matemáticas en comparación con un 74% del alumnado sin NEE. Por ello, la propuesta promueve una mayor inversión de dinero en mejorar esta situación, así como una mejora legislativa que lleve a una inclusión real dentro de las aulas inglesas, no sólo a una realidad ficticia sólo plasmada en documentos olvidados. El caso del Reino Unido no es un caso aislado. Por ejemplo, según el Departamento de Educación de los Estados Unidos (2018), el número de alumnos con NEE en las clases convencionales aumentó desde un 55.2% en el 2006 hasta un 62.7% en el 2015; sin embargo, el *National Council on Disability* (2018) detalla que a pesar de este incremento, a los estudiantes con NEE se les continúa separando de las aulas regulares y la segregación educativa continúa por ende siendo desproporcionada, y añaden que el que los alumnos con NEE se eduquen en aulas convencionales tiene más que ver con sus razas, sus códigos postales, y sus diagnósticos, más que con las regulaciones federales que definen los parámetros de inclusión de este alumnado marginado por normas sociales en vez de por su legalidad (DeMatthews, 2020; National Council on Disability, 2018; U.S. Department of Education, 2018). Cómo se puede intuir tras este recorrido teórico por las políticas de inclusión de distintos países, parece ser que es una realidad común la falta de visibilización de las problemáticas que experimentan en el día a día las personas con NEE, y cabe destacar que una hipótesis a plantearse tras este análisis es sí todas las diferencias y dificultades a las que se enfrenta esta población parten de diferencias que surgen desde los primeros años de escolarización debido tanto a políticas insuficientes como la falta de inclusividad en aspectos tan básicos como los son las distintas metodologías de enseñanza-aprendizaje de las distintas materias.

2.5.1. Barreras al aprendizaje de la lectoescritura: Dificultades de aprendizaje específicas

Como ya se ha mencionado con anterioridad, la problemática que conlleva la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura no es una preocupación nueva. En la gran mayoría de artículos se definen las dificultades del aprendizaje de la lectura como dislexia, aunque en algunos también se menciona que es posible que las dificultades exhibidas por el alumno pueden desviarse algo de la definición purista de dislexia, identificándose entonces un patrón alternativo de dificultades del aprendizaje de la lectura (APA, 2014; Guardiola, 2001; Muñoz, 2020, Valencia-Echeverry et al., 2020). Al mismo tiempo, la conceptualización de las dificultades del aprendizaje de la escritura suele asociarse con alteraciones comórbidas con otros trastornos como lo son por ejemplo los de la lectura; por eso, en muchas ocasiones se suele referir a la problemática de esta índole como dificultades del aprendizaje de la lectoescritura, en su mayoría identificados como dislexias (Sánchez, 1995). A pesar de lo aquí mencionado, Egido-Ramos (2014), puntualiza que las principales dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura son la dislexia, la disgrafía, la disortografía, la dislalia, y por último el mero retraso lector no asociado a ningún déficit per se. La dislexia se define como una dificultad del aprendizaje de la lectoescritura consecuencia de alteraciones psicomotrices, fonológicas y hasta de lateralización (Valero-Jiménez, 2011). La disgrafía se define como una dificultad surgida durante el proceso de escritura por causas neurológicas, emocionales, o de lateralidad (Valero-Jiménez, 2011). La disortografía se define como una dificultad ortográfica debida a la desconexión entre fonemas y grafemas en la mente del alumnado (Valero-Jiménez, 2011). Por último, la dislalia se define como las dificultades de pronunciación de los segmentos fonéticos por una mala articulación (Valero-Jiménez, 2011). Como se puede observar tras este recorrido teórico de las dificultades específicas del aprendizaje, el estudio de las capacidades lectoras y de escritura y su interrelación con el aula inclusiva contemporánea sigue siendo un área de gran interés científico. En cuanto a las distintas barreras que pueden dificultar una evolución correcta en el proceso de adquisición de esta capacidad, Panalés-López y Palazón-López (2020), mencionan que el modelo educativo actual es una espera al fracaso “con respecto a la atención al alumnado con dificultades específicas al aprendizaje de la lectura. [Ya que] no actúa para evitar que el fracaso se produzca, sino que lo hace cuando este ya es evidente” (p.63). Muñoz (2020), añade que efectivamente existen factores que avisan del riesgo de desarrollar problemas con la lectoescritura, mencionando que “uno de ellos es reconocer los

problemas de aprendizaje de la conciencia fonológica en el individuo: Dentro de preescolar existen problemas para memorizar los cuentos con rimas, [...], problemas al momento de contar sílabas, [o una] dificultad para que puedan identificar alteraciones de sonidos o repetición de sonidos” (p.17), problemas que incrementan en primaria y que a su vez tendrán un impacto negativo en la vida académica, y por ende, posiblemente, laboral del alumnado no identificado y/o apoyado durante este proceso de adquisición.

3. Metodología

3.1. Objetivos

De nuevo, en base a la normativa vigente de los distintos países de habla inglesa y castellana anteriormente mencionados, se plantea como objetivo general de la presente revisión teórica:

- Analizar la metodología actualmente empleada para la enseñanza-aprendizaje del proceso de lectoescritura en países hispanoparlantes y angloparlantes, con la finalidad de establecer si existe una metodología idónea para disminuir las diferencias de rendimiento lectoescritor y académico entre los estudiantes con y sin dificultades del aprendizaje del proceso de lectoescritura.

Partiendo de este objetivo, se plantean como objetivos específicos del mismo:

- Determinar las bases de datos empleados en el presente TFM.
- Establecer las palabras clave, los truncadores y los booleanos empleados en la presente búsqueda.
- Establecer los parámetros de inclusión de los artículos en el presente estudio.
- Analizar cuidadosamente cada artículo obtenido con *Covidence*.
- Extraer los datos pertinentes de cada artículo para poder desarrollar una conclusión apta que corresponda con el objetivo general de la presente revisión teórica.

3.2. Variables

Dada la naturaleza del presente TFM, ha sido necesario establecer unas variables que guíase la selección de artículos a usar en la consiguiente revisión teórica. Los criterios usados son los siguientes:

- Año de publicación: sólo se utilizarán publicaciones de los últimos 5 años, es decir artículos o tesis publicadas entre el 2019 y el 2023.
- El idioma: se han incluido publicaciones tanto en inglés como en castellano.
- País de aplicación: España, Estados Unidos, y el Reino Unido.
- Metodología: se han incluido publicaciones en las que se investiga de manera directa una metodología particular de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.
- Rango de edad o etapa educativa: se han incluido publicaciones en las que se incluyan alumnos de entre 4 y 7 años.

- Participantes (si procede, cuando sea un artículo de investigación aplicada): se han incluido publicaciones en las que se incluye información sobre la metodología empleada con alumnado con dificultades del aprendizaje de la lectoescritura.
- Tipo de investigación y producción científica: se han incluido estudios de carácter empírico. En particular se han incluido artículos científicos publicados en revistas académico-científicas.

3.3.Procedimiento

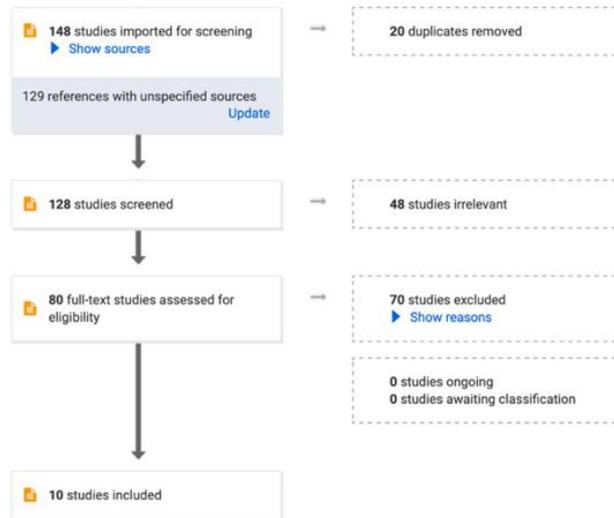
A la hora de desarrollar el presente TFM se ha seguido un proceso previamente delineado. Una vez establecidas las variables, se determinaron los protocolos y el registro de la búsqueda y selección de artículos académicos.

Para la búsqueda de publicaciones se emplearon distintas bases de datos académicas, como *ERIC*, *Dialnet*, *Google Scholar*, *REDINET*, *SCOPUS* y *Researchgate*. A la hora de llevar a cabo esta búsqueda se usaron una serie de palabras clave (lectoescritura, lectura, escritura, comprensión lectora, educación infantil, educación primaria, metodología, enseñanza-aprendizaje, atención temprana, dificultades del aprendizaje, dislexia, fonética, fonología, método sintético, método analítico, método global, conciencia fonológica, conocimiento alfabético, ortografía, desarrollo fonológico, reading, writing, spelling, phonetics, phonics, phonological processes, lexical processes, kindergarten, year one, reading instruction, reading achievement, learning disabilities, phonics instruction, lexical instruction, dyslexia, reading difficulties, grapheme-phoneme correspondance, phonetic disorders, phonological disorders, truncadores (+, “”, y ()) y booleanos (AND y OR).

Una vez recopilados más de 140 artículos y organizados con la ayuda del programa *Mendeley*, se utilizaron las normas de la declaración PRISMA 2020, ya que tal declaración marca los patrones a seguir a la hora de realizar mejores revisiones sistemáticas y metaanálisis. Además, para realizar la revisión de los artículos preseleccionados se utilizó *Covidence*, una herramienta informática que ayuda en la gestión de tales artículos desde su extracción hasta su análisis, siguiendo, tal y como se ha mencionado anteriormente, parámetros de la declaración PRISMA 2020. La Figura 2 muestra estos parámetros de la declaración PRISMA 2020 de manera esquematizada. A ésta la sigue la Figura 3, en la cual se puede observar el proceso seguido con parámetros temporales para la compleción del presente proyecto por medio de un Diagrama de Gantt.

Figura 2

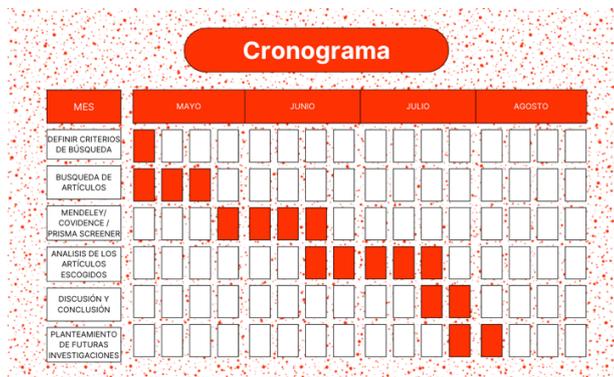
Esquema PRISMA 2020 del programa Covidence.



Nota. La figura muestra la progresión llevada a cabo con el programa *Covidence* desde la extracción de los artículos hasta la selección final de las publicaciones que fueron empleadas en el presente TFM.

Figura 3

Cronograma de las sesiones



Nota. La figura muestra los parámetros temporales de cada una de las fases de investigación del presente TFM.

3.3.1. Selección de estudios

La tabla 4 presentada a continuación muestra por orden alfabético los artículos seleccionados para la presente revisión sistemática.

Tabla 3

Artículos seleccionados

Autores	Año	Título
Clemens, N.H., Lee, K., Henri, M., Simmons, L.E., Kwok, O., Al-Otaiba, S.,	2020	Growth on sublexical fluency progress monitoring measures in early kindergarten and relations to word reading acquisition
Double, K.S., McGrane, J.A., Stiff, J.C., Hopfenbeck, T.N.	2019	The importance of early phonics improvements for predicting later reading comprehension
González-Marugán, E.M., Martín-Antón, L.J., García, J.C., Marugán-de-Miguelsanz, M.	2020	Estudio de las competencias lingüísticas en niños de educación infantil. Aplicación de un programa de entrenamiento en conciencia fonológica.
González-Valenzuela, M.J., Martín-Ruiz, I.	2020	Efectos en la escritura de la intervención temprana en estudiantes españoles de Educación Infantil con riesgo de dificultades en el aprendizaje
Kortecamp, K., Peters, M.L.	2023	The Impact of a High-Dosage Tutoring Program on Reading Achievement of Beginning Readers: A Multi-Level Analysis
Marí-Sanmillán, M.I., Gil-Llario, M.D., Ceccato, R.	2019	Habilidades predictoras de éxito en el aprendizaje inicial de la lectura y su relación con dos métodos de enseñanza
Marí-Sanmillán, M.I., Gil-Llario, M.D., Ceccato, R.	2019	Influencia de los métodos de enseñanza en el aprendizaje y desarrollo de la lectura
Nikolai, G.Z., Negoita, A., Vousden, J.I., Terzopoulos, A.R., Taylor, L., Masterson, J.	2023	What spelling errors can tell us about the development of processes involved in children's spelling
Panalés-López, M.D., Palazón-López, J.	2020	Programa de detección, prevención e intervención de dificultades de lectoescritura
Vadasy, P.F., Sanders, E.A.	2020	Introducing grapheme-phoneme correspondences (GPCs): exploring rate and complexity in phonics instruction for kindergarteners with limited literacy skills

Nota. La Tabla muestra la selección final de los 10 artículos elegidos para su posterior análisis expuesto en la sección de resultados.

4. Resultados

Los resultados del análisis comparativo de los 10 artículos examinados quedan expuestos en la Tabla 4, la Tabla 5 y la Tabla 6 presentadas a continuación. Además, los Anexos 1 – 4 mostrados al final del presente TFM muestran el número de artículos seleccionados por año de publicación, por idioma original de publicación, por país en el que se ha llevado a cabo la investigación empírica, y por edades analizadas en cada estudio.

Tabla 4

Información categórica y metódica de los artículos analizados.

Artículos	Tipo de investigación	Medio de publicación
Clemens, N.H. et al., (2020)	Investigación experimental llevada a cabo con 426 estudiantes de 5 a 7 años de diez centros escolares del Sudoeste de Estados Unidos. Todo el alumnado incluido en el estudio obtuvo una puntuación que les situaba en o por debajo del 40 percentil en los subapartados de Identificación Alfabética y Conciencia Fonológica de la tercera edición de la prueba estandarizada Woodcock Reading Mastery Test. A lo largo del curso escolar se monitorizó el progreso en distintas áreas subléxicas de todos los alumnos anteriormente mencionados.	Journal of School Psychology (Elsevier)
Double, K.S., et al., (2019)	Investigación analítica longitudinal usando la base de datos National Pupil Database (NPD) y resultados de las exámenes Key Stage 1 assessment of Reading comprehension (KS1, administrado entre los 6 y los 7 años) y Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS, administrado entre los 11 y los 12 años) del 2016.	British Educational Research Journal
González-Marugán, E.M. et al., (2020)	Investigación experimental llevada a cabo con un grupo heterogéneo en cuanto a capacidades cognitivas de 25 niños de entre 5 y 6 años (tercero de EI) de un colegio concertado de Valladolid. Durante el proceso investigativo se propusieron actividades del programa LOLE (Del Lenguaje Oral al Lenguaje Escrito) llevadas a cabo en 45 minutos al día el segundo trimestre del año académico.	International Journal of Developmental and Educational Psychology – INFAD
González-Valenzuela, M.J. y Martín-Ruiz, I. (2020)	Investigación experimental longitudinal llevada a cabo con 56 niños de tercero de Educación Infantil de varios colegios públicos y concertados de Málaga, divididos en dos grupos (grupo instruido – GI – y grupo no instruido – GNI), considerando dos variables de estudio (Escritura a la Copia – EC – y Escritura en Dictado – ED), y llevando a cabo cuatro mediciones repetidas a lo largo de más de un año y tres fases de intervención distintas.	Revista de Educación
Kortecamp, K. y Peters, M.L. (2023)	Investigación experimental llevada a cabo con 850 estudiantes del equivalente al último curso de Educación Infantil y al primer curso de Educación Primaria de un colegio urbano de Estados Unidos. Algunos alumnos recibieron intervención durante sesiones individuales de habilidades lectoescriptoras por medio del programa Chapter One, basado en relaciones grafofonéticas y en otras habilidades fonéticas). Se llevaron a cabo varias evaluaciones estandarizadas de las capacidades lectoescriptoras y se compararon los resultados de los niños que recibieron intervención y de aquellos que sólo se sometieron al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura habituales en su colegio.	Journal of Education for Students Placed at Risk

Marí-Sanmillán, M.I. et al., (2019)	Investigación experimental llevada a cabo con 130 alumnos de 4, 5 y 6 años de tres centros escolares privado-concertados de la Comunidad Valenciana. Todos los alumnos se sometieron a evaluaciones múltiples (Rapid Automatized Naming Test, la Batería de Inicio a la Lectura – BIL – y el Test de Comprensión Lectora – ACL).	International Journal of Developmental and Educational Psychology – INFAD
Marí-Sanmillán, M.I. et al., (2019)	Investigación experimental llevada a cabo con 614 alumnos de segundo de Educación Infantil, tercero de Educación Infantil, primero de Educación primaria y segundo de Educación Primaria en centros privado-concertados de Castellón y Valencia. Todos los alumnos fueron evaluados con distintos instrumentos del estudio de las capacidades de lectoescritura (Rapid Automatized Naming Test, Batería de Inicio a la Lectura para niños de 3 a 6 años, Test de detección de la Dislexia en niños y Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada).	International Journal of Developmental and Educational Psychology - INFAD
Nikolai, G.Z. et al., (2023)	Investigación experimental llevada a cabo con 641 niños de entre 5 y 12 años de varios colegios estatales urbanos y rurales en el Reino Unido. Los niños se dividieron en tres grupos por edades, el primer grupo con una media de edad de 6.34 años, el segundo con una media de edad de 8.77 años, y el tercero con una media de edad de 10.78 años. A todos ellos se les administró un examen de ortografía con 36 palabras de ortografía irregular, 36 palabras de ortografía regular y 34 pseudopalabras. Los datos obtenidos se analizaron cuidadosamente.	Frontiers in Psychology Journal
Panalés-López, M.D., y Palazón-López, J., (2020)	Investigación experimental llevada a cabo con 366 niños (con riesgo leve o moderado de presentar dificultades con la lectoescritura) de la Región de Murcia de entre 4 y 9 años (segundo de EI a tercero de Educación Primaria). Todo el alumnado fue seleccionado en base a los resultados de una prueba de denominación de imágenes, una prueba para la detección de dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura, y la prueba DETECTIL de manera orientativa ya que no ha sido publicado. Los grupos experimentales se dividieron por curso. Todos los grupos menos segundo de EI se sometieron a noventa minutos señales de intervenciones sistematizadas durante un año académico.	Revista de Educación, Innovación y Formación (REIF)
Vadasy, P.F. y Sanders, E.A., (2020)	Investigación experimental dividida en dos estudios. El primero se llevó a cabo con estudiantes de 5 a 7 años de dos colegios de Educación Infantil y Primaria del Noroeste de Estados Unidos. Los niños de 5 a 6 años se escogieron por saber menos de tres correspondencias grafofonéticas, y los niños de 7 a 8 años por obtener puntuaciones por debajo del 50 percentil en un examen de lectoescritura. Posteriormente se dividieron los estudiantes en dos grupos: al primer grupo se les enseñaron 10 correspondencias grafofonéticas y al segundo grupo 15, ambos durante un periodo de 5 semanas. El segundo estudio sólo se llevó a cabo con estudiantes de 5 a 6 años que no habían participado en el estudio previo. Los estudiantes se dividieron de nuevo en dos grupos: al primer grupo se les enseñaron correspondencias grafofonéticas simples (1:1), y al segundo correspondencias grafofonéticas simples y compuestas, llevado a cabo en ambos casos durante un periodo de 5 semanas de sesiones privadas con uno de 9 tutores.	Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal. Springer Nature

Nota. La Tabla muestra el tipo de investigación de cada estudio analizado, así como información sobre los participantes y los métodos empleados en cada investigación, y por último la revista académica en la que aparecen publicados los artículos expuestos.

Tabla 5

Análisis de artículos por objetivos e hipótesis planteadas

Artículos	Objetivos	Hipótesis
Clemens, N.H. et al., (2020)	Examinar la interrelación entre las distintas medidas de fluidez subléxica (segmentación fonémica, conocimiento alfabético, correspondencias grafonéticas, etc.) y el desarrollo de las habilidades lectoras en los primeros estadios de aprendizaje formal de la lectoescritura. Además, investigar el impacto predictivo de las consiguientes medidas en el desarrollo de la fluidez lectora a finales del curso escolar. Por último, examinar si existe un crecimiento en las distintas medidas de fluidez subléxica, tanto con palabras con ortografía regular versus aquellas con ortografía irregular.	No se detalla ninguna hipótesis.
Double, K.S., et al., (2019)	Examinar la evolución de las habilidades de la comprensión lectora de los estudiantes que suspendieron las exámenes británicos de conocimiento de fonética y relación grafonética (examen obligatorio en el equivalente al último año de Educación Infantil) pero aprobaron el examen al año siguiente, y la de aquellos alumnos que suspendieron el examen mencionado ambas veces.	Los estudiantes que suspendan el examen fonético la primera vez tendrán mejores puntuaciones en futuras exámenes de comprensión lectora que aquellos estudiantes que suspendan ambas veces.
González-Marugán, E.M. et al., (2020)	Adaptar el programa LOLE, del Lenguaje Oral al Lenguaje Escrito (método para desarrollar la conciencia fonológica y la iniciación a la lectoescritura) con alumnos de 5 y 6 años con la finalidad de evaluar, detectar y ayudar a aquellos niños con dificultades de aprendizaje específicas durante la ejecución del programa de entrenamiento de la conciencia fonológica.	No se detalla ninguna hipótesis.
González-Valenzuela, M.J. y Martín-Ruiz, I. (2020)	Examinar los efectos en la escritura infantil de un programa de intervención temprana, sistemática y planificada de escritura y lenguaje oral en niños de cinco a siete años de habla española con riesgo de dificultades de aprendizaje.	Aquellos alumnos que reciban intervención de las habilidades escritoras durante las edades anteriormente mencionadas, así como intervención del lenguaje oral tendrán un mejor rendimiento que aquellos sin intervención temprana.
Kortecamp, K. y Peters, M.L. (2023)	Examinar el impacto de un programa intensivo de tutorías individuales en las aptitudes lectoescritoras de los alumnos de 5 a 7 años en posible riesgo de fracaso escolar por dificultades del aprendizaje de la lectura.	No se detalla ninguna hipótesis.
Marí-Sanmillán, M.I. et al., (2019)	1. Identificar y estudiar las habilidades metalingüísticas necesarias para el aprendizaje de la lectoescritura en sus fases iniciales (EI), así como su potencial predictivo de las competencias de comprensión lectora en Educación Primaria.	No se detalla ninguna hipótesis.

	2. Investigar el impacto de distintas habilidades lingüísticas y metalingüísticas en los dos primeros años de enseñanza-aprendizaje de las habilidades lectoescriptoras y examinar la correlación entre éstas y la metodología empleada en el aula para su instrucción.	
Marí-Sanmillán, M.I. et al., (2019)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comparar si existen diferencias entre la influencia ejercida sobre las habilidades de lectoescritura dependiendo del método de enseñanza empleado en el aula. 2. Si se encontrasen diferencias, analizar si éstas siguen un patrón similar dependiendo del curso (segundo de Educación Infantil a segundo de Educación Primaria). 3. Analizar la eficacia de las distintas metodologías de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en cada uno de los cursos mencionados anteriormente. 	No se detalla ninguna hipótesis.
Nikolai, G.Z. et al., (2023)	Examinar si los niños de entre 5 y 12 años dependen de conocimientos distintos a la hora de procesar la ortografía de distintos tipos de palabras. En el caso de que así fuese, los autores explorarán si esa dependencia puede variar a lo largo de la trayectoria escolar en función de la edad del alumnado.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Existirá una interacción significativa entre el curso académico y la ortografía de distintos tipos de palabras, en la cual los niños más pequeños se basarán en relaciones grafémicas más transparentes, y el alumnado de cursos académicos más elevados se basarán más en el conocimiento fonémico y la precisión ortográfica. 2. La relación grafofonética se podrá observar en la ortografía de todos los tipos de palabras y en todos los cursos académicos, dependiendo del curso y del tipo de palabra la fuerza con la que ésta se exhiba.
Panalés-López, M.D., y Palazón-López, J., (2020)	Desarrollar un programa de detección y prevención de las dificultades de aprendizaje específicas de la lectoescritura para aplicarlo a nivel de centro. Para ello, se necesita detectar los estudiantes de EI que están en riesgo de tales dificultades e instaurar planes de prevención con el alumnado identificado.	No se detalla ninguna hipótesis.
Vadasy, P.F. y Sanders, E.A., (2020)	Investigar el efecto de la enseñanza-aprendizaje de secuencias grafofonéticas de distinta complejidad y longitud sobre el desarrollo de descodificación lectora y de la ortografía en niños de edades tempranas que se encuentran en las fases iniciales del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Adicionalmente, el primer estudio pretende detectar si la velocidad a la que se enseñan los grafemas en cuestión afecta de manera positiva el proceso de aprendizaje.	No se detalla ninguna hipótesis.

Nota. La Tabla de manera sintetizada la extracción de los objetivos y las hipótesis planteadas en cada uno de los diez artículos seleccionados.

Tabla 5
Resultados y conclusiones de los artículos seleccionados

Artículos	Resultados	Conclusiones
Clemens, N.H. et al., (2020)	<p>De todas las variables de fluidez subléxica, el conocimiento de las correspondencias grafofonéticas mostró un impacto significativamente mayor que las otras variables en la habilidad lectora de palabras decodificables (CVC) y en el desarrollo de la fluidez lectora general tanto en enero como a final del curso escolar.</p> <p>Por ende, se establece el conocimiento grafofonético como una habilidad fundamental en el desarrollo temprano de la lectoescritura. A pesar de esto, la segmentación fonémica y el conocimiento alfabético también parecen ser factores significativamente predictivos en algunos casos, aunque siempre en menor medida que el conocimiento de las correspondencias grafofonéticas.</p>	<p>Los resultados destacan la importancia de la correlación ortográfico-fonológica en el aprendizaje de la lectoescritura, así como de su potencial predictivo de la habilidad lectora y el desarrollo de una decodificación lectora rápida y fluida en años posteriores.</p> <p>Cabe tener en cuenta que los resultados también indican la importancia de otras variables, como por ejemplo la segmentación fonémica como destreza indispensable para un buen desarrollo de habilidades metafonológicas como lo es el conocimiento de las correspondencias grafofonéticas. Los resultados recalcan la posibilidad de que las medidas del conocimiento de las relaciones grafofonéticas serían las idóneas para la identificación y monitorización de todo el alumnado, pero sobre todo de aquellos estudiantes que se encuentren en riesgo de dificultades de aprendizaje específicas de la lectoescritura.</p>
Double, K.S., et al., (2019)	<p>Existe una correlación moderada entre las notas obtenidas en el examen fonético y los resultados obtenidos en el KS1 y el PIRLS, siendo algo menor la correlación con este último. La edad también resulta un factor predictivo de las habilidades fonéticas y los niños demuestran una habilidad fonética más baja que las niñas en el primer examen, pero no en el segundo.</p>	<p>Los resultados sugieren que es de importancia suma el trabajar las dificultades fonéticas para una mejora de la capacidad lectora en el futuro escolar del alumnado. También sugieren que el examen fonético empleado es una herramienta importante en la identificación temprana de aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje de la lectoescritura. Por último, los resultados sugieren que existe un periodo crítico en el cual el desarrollo fonético tiene un mayor impacto en el desarrollo de las capacidades lectoras.</p>
González-Marugán, E.M. et al., (2020)	<p>El alumnado precisa un mayor número de ayudas generales de tipo 1 (recuerdo de lo que hay que hacer en la tarea pertinente) y de tipo 2 (recuerdo de la palabra, sílaba o fonema con el que se debe realizar la tarea) en comparación con las ayudas específicas (ayudas concretas que facilitan la tarea en sí constituyendo un apoyo extra en el desarrollo de la conciencia fonológica durante la tarea).</p> <p>Además, se observa una mayor necesidad de ayudas durante tareas silábicas y fonológicas (con un nivel significativamente mayor de ayudas específicas ofrecidas) denotando mayor complejidad para el alumnado, sobre todo en tareas de identificación de los fonemas iniciales y finales, así como de su adición y omisión.</p>	<p>Los resultados parecen indicar que programas como LOLE o semejantes resultan idóneos a la hora de detectar casos de alumnado en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje específicas de la lectoescritura. También parecen señalar que las ayudas generales predominan por encima de las ayudas específicas, lo cual podría hacer referencia a las necesidades cognitivas del alumnado en ese rango temprano de edad, siendo el desarrollo de la conciencia fonológica la tarea más compleja y por ende necesitando un tipo de ayuda más específica, recalcando la importancia de su instrucción directa en las aulas a la hora de iniciarse en la lectura.</p>

<p>González-Valenzuela, M.J. y Martín-Ruiz, I. (2020)</p>	<p>En cuanto a los resultados tanto de Escritura a la Copia (EC) como de Escritura al Dictado (ED), ambos los alumnos sometidos a intervenciones tempranas como aquellos en el grupo de control presentan mejorías a lo largo del tiempo. A pesar de ello, estas mejorías observadas en el grupo con intervención temprana son significativamente más elevadas y demuestran parámetros progresivos y constantes a medida que pasa el tiempo y se mantienen las intervenciones.</p>	<p>Los resultados sugieren que el programa de intervención empleado es efectivo a la hora de mejorar las habilidades escritoras del alumnado entre 5 y 7 años. Los resultados también sugieren que la enseñanza estructurada y sistematizada de la lectoescritura y del lenguaje oral en edades tempranas (antes de primaria) reducen los problemas de escritura en niños con riesgo de dificultades de aprendizaje. Más específicamente, los resultados señalan que la enseñanza precoz y sistemática de aspectos fonológicos mejora el desarrollo de otras habilidades lingüísticas. Es decir, los resultados destacan la importancia de un aprendizaje temprano y estructurado de la lectoescritura y del lenguaje oral desde edades tempranas (5 años) a la hora de mejorar las habilidades escritoras en niños con riesgo de dificultades de aprendizaje.</p>
<p>Kortecamp, K. y Peters, M.L. (2023)</p>	<p>En los niños de 5 a 6 años se observan diferencias estadísticamente significantes: los niños con intervención puntúan más alto en todas las medidas de evaluación de la lectoescritura llevadas a cabo a mitad de curso. En los niños de 6 a 7 años también se observan diferencias estadísticamente significantes: los niños con intervención puntúan más alto que los niños en el grupo control.</p> <p>Cabe recalcar que los datos de las evaluaciones llevadas a cabo a final de curso no se pueden analizar propiamente (a pesar de que se muestran ciertas tendencias), ya que la recopilación de datos se tuvo que suspender debido a la pandemia.</p>	<p>Los resultados del presente estudio señalan que un programa de intervención personalizado basado en la enseñanza-aprendizaje de la fonética de manera sistemática y estructurada en edades tempranas puede tener consecuencias positivas significativas en el desarrollo de la lectoescritura en aquellos alumnos considerados parte de un grupo de riesgo por condiciones socioeconómicas inoportunas.</p>
<p>Marí-Sanmillán, M.I. et al., (2019)</p>	<p>De manera general, los resultados indican que a los 4 años la velocidad de nombramiento puede ser un factor significativamente predictivo de las habilidades metalingüísticas empleadas en las fases iniciales del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura (5 años), y a su vez del nivel de comprensión lectora alrededor de los 6 años; aunque, la relación entre la primera variable (la velocidad de nombramiento temprana) y la última (la comprensión lectora a los 6 años) no queda establecida más que de manera causal apuntando a una relación indirecta y no lineal.</p>	<p>Los resultados indican que el factor predictivo más importante de las capacidades lectoescritoras a los 5 y 6 años son la velocidad de nombramiento observada a los 4 años. Será esta última habilidad la que promoverá en sí, por encima de la metodología empleada, la mejora de la conciencia fonológica a los 5 años y a su vez, la comprensión lectora a los 6 años. A pesar de lo mencionado, los resultados también sugieren la metodología empleada sí que tiene cierto impacto en el desarrollo de las habilidades cognitivas que guían el aprendizaje de la lectoescritura, a pesar de no determinar la correlación entre las variables, sino más bien sirve de apoyo a la hora de alcanzar ciertas metas metalingüísticas a la edad idónea para convertirse en factores predictivos de la capacidad lectora.</p>

Además, en términos de comprensión lectora no se encuentran diferencias significativas entre el uso del método global y el método fonológico-sintético; no obstante, el método fonológico parece tener un mayor impacto sobre la relación entre la velocidad de nombramiento temprana y la madurez lectora en el último curso del segundo ciclo de EI, y entre este último y el conocimiento alfabético.

<p>Marí-Sanmillán, M.I. et al., (2019)</p>	<p>Los niños de EI-2 que siguen el método fonológico en el aprendizaje de la lectoescritura muestran una mayor rapidez de nombramiento y reconocimiento de números y colores.</p> <p>Los alumnos de EI-3 que siguen el método fonológico muestran medias significativamente superiores en la mayoría de las habilidades examinadas. Los alumnos de primero de E. Primaria que siguen el método fonológico tienen un mayor reconocimiento y nombramiento de los colores, pero los alumnos que siguen el método global tienen un rendimiento significativamente mayor en todas las variables de comprensión lectora.</p> <p>Los alumnos de segundo de E. Primaria que siguen el método fonológico tienen un mayor reconocimiento de los colores, pero los alumnos que siguen el método global rinden más a la hora de nombrar letras, leer palabras y realizar dictados. Por último, a los 4 y 5 años el método fonológico se asocia de manera significativa a un mejor rendimiento general entre niños de alto y bajo rendimiento, mientras que a los 6 años se observa un mayor impacto del método global, y a los 7 años no existen diferencias significativas.</p>	<p>Los resultados sugieren que la elección de la metodología de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura es de suma importancia siempre y cuando se ajuste tal metodología a las demandas cognitivas de la lectoescritura de los niños de varias edades.</p> <p>Así pues, los resultados señalan que el método fonológico es clave en el desarrollo de las correspondencias graf fonéticas durante edades más tempranas (Educación Infantil) y por ende en la adquisición de habilidades aptas de lectoescritura. Sin embargo, los resultados también señalan que el método global parece ser el idóneo a la hora de desarrollar una mejor fluidez y precisión de las capacidades de lectoescritura.</p>
<p>Nikolai, G.Z. et al., (2023)</p>	<p>Todos los alumnos, independientemente del curso académico, fueron capaces de deletrear con mayor precisión las palabras existentes que son fonéticamente regulares por encima de palabras regulares no existentes o las palabras irregulares. Además, se observaron diferencias significativas entre la edad de los estudiantes y la precisión general a la hora de deletrear todos los tipos de palabras empleadas. Lo único que cabe recalcar es que no se observa una mejora en la precisión con la que los estudiantes más mayores deletrean palabras no existentes cuando se lleva a cabo una comparación con la destreza ortográfica demostrada por los alumnos de mediana edad a la hora de deletrear este mismo tipo de palabra.</p>	<p>Los resultados de este estudio sugieren que a medida que los niños van adquiriendo experiencia con el proceso de lectoescritura, los niños pasan de depender de aspectos fonológicos a depender de procesos ortográficos o léxicos. Esta sugerencia también explica la estabilidad demostrada a la hora de deletrear palabras no existentes a partir de cierta edad, ya que no se permite un acceso léxico-semántico a ellas. Por ende, este estudio parece señalar a la importancia de metodologías y procesos fonéticos durante las edades tempranas, y la importancia de metodologías léxico-globales a partir de cierta edad a la hora de leer y de escribir.</p>

<p>Panalés-López, M.D., y Palazón-López, J., (2020)</p>	<p>Se observan mejorías generales tanto en el ámbito de la lectura como en el de la escritura.</p> <p>Lectura: Aparece una reducción de confusiones fonémicas, de omisiones fonémicas y de inversiones a la hora de leer vocabulario (sobre todo en palabras con sílabas complejas). La lectura de las sílabas gue/gui/ge/gi no parece mejorar. La comprensión lectora tampoco parece mejorar con las intervenciones de la presente investigación.</p> <p>Escritura: Parecen reducirse los errores de transcripciones relacionados con confusiones e inversiones fonémicas, así como los errores de segmentación de las palabras presentadas en unidades lingüísticas más largas. La escritura de las sílabas gue/gui/ge/gi no parece mejorar.</p>	<p>Los resultados sugieren que las intervenciones fonológicas en edades tempranas son idóneas en el aprendizaje de la lectoescritura. Además, aunque este tipo de intervención tiene un impacto positivo significativo en el alumnado en riesgo de dificultades del aprendizaje de la lectoescritura, la comprensión lectora posterior debe contar también con intervenciones que incluyan otras habilidades metalingüísticas, aunque para llegar a ese nivel es de suma importancia haber reforzado el conocimiento metafonológico que favorezca un mayor acceso a la información escrita previo. Además, los resultados señalan que estos protocolos de intervención sistematizada deberían llevarse a cabo a nivel de centro para que el currículo escolar se centre en una mejoría de las habilidades lectoescritora en todo el alumnado, incluyendo (o, sobre todo) para aquellos estudiantes en riesgo.</p>
<p>Vadasy, P.F. y Sanders, E.A., (2020)</p>	<p>En el primer estudio, se observan mejorías en la lectoescritura de todos los alumnos expuestos a un proceso directo de enseñanza-aprendizaje de correspondencias grafonéticas independientemente de la velocidad de enseñanza, con los alumnos más pequeños (5 a 6 años) demostrando una mejoría significativamente menor que los alumnos de 6 a 7 años. Sin embargo, a mayor velocidad de enseñanza mayor mejoría en los procesos lectoescritores de los alumnos.</p> <p>En el segundo estudio, los alumnos que empezaban con un nivel lectoescritor más bajo se beneficiaron más del proceso de enseñanza-aprendizaje de correspondencias grafonéticas simples, y aquellos estudiantes con un mayor nivel experimentaban mejorías a la hora de leer palabras nuevas con la enseñanza de correspondencias grafonéticas mixtas. A pesar de esto, ambos grupos de participantes experimentaron mejorías en aspectos varios del proceso lectoescritor.</p>	<p>El primer estudio parece recalcar que aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje específicas de la lectoescritura parecen beneficiarse de la enseñanza-aprendizaje directa de las correspondencias grafonéticas de dificultad y longitud mixta presentadas de manera más expedita (tres correspondencias semanales).</p> <p>Los resultados del segundo estudio indican que los niños que recibieron instrucción directa de las correspondencias grafonéticas mixtas son capaces de transferir los conocimientos adquiridos de manera más apta estimulando un mayor desarrollo del proceso descodificador involucrado en la lectoescritura, así como una mejor resolución de actividades de lectura de palabras y de ortografía.</p>

Nota. La Tabla presenta de manera sintetizada la extracción de los resultados y las conclusiones de las investigaciones empíricas llevadas a cabo en cada uno de los estudios analizados.

5. Discusión

La importancia de la lectoescritura ha quedado remarcada durante cada porción del presente TFM, así como la larga tradición de investigación académica al respecto. Por tanto, no es irrazonable plantearse que en la actualidad exista un convenio, o cuanto menos algo de concordancia, a la hora de enseñar habilidades lectoescriptoras. Sin embargo, esa no parece ser la realidad en los distintos países con idiomas de estructuras lingüísticas distintas, como lo son el español y el inglés. De nuevo, se plantea la incógnita de que la estructura interna de cada idioma puede ser la que marque distintas pautas de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Sin embargo, los resultados de la presente revisión teórica parecen indicar que este no es el caso, y que a pesar de que en las aulas no existe una concordancia entre países, en el ámbito investigativo-académico sí que existe un acuerdo general. Lo cual, en sí, destaca una problemática dada la desconexión latente entre las investigaciones actuales y las aulas. Esta contrariedad a su vez acaba perjudicando de manera más intensificada al alumnado general, pero sobre todo a aquellos alumnos que ya se encuentran en una situación de riesgo de desarrollar (en este caso) dificultades de aprendizaje específicas de la lectoescritura.

Es fundamental pues destacar que los resultados indicados anteriormente señalan la predominancia de la conciencia fonológica, las habilidades metafonológicas, y las correspondencias grafonéticas sobre otros aspectos lingüísticos en el desarrollo apto de las capacidades lectoescriptoras tempranas del alumnado, sobre todo entre los 4 y los 7 años. Consecuentemente, parece acertado resaltar la superioridad del uso del método fonológico en las aulas de Educación Infantil. Además, los resultados de algunos estudios anteriormente analizados (Marí-Sanmillán, M.I. et al., 2019; Nikolai, G.Z. et al., 2023; Panalés-López, M.D. y Palazón-López, J., 2020) también indican que, en edades más avanzadas, la superioridad del método fonológico podría verse relegada por una superioridad aún mayor del método global/léxico en cuanto al desarrollo de la comprensión lectora siempre y cuando exista un conocimiento metafonológico previamente establecido.

A pesar de este consenso académico aparente, Marí-Sanmillán, M.I. et al., 2019 también parecen indicar que las distintas metodologías no son tan importantes a la hora de adquirir correctamente las habilidades lectoescriptoras, como la existencia de ciertas destrezas lingüísticas (por ejemplo, la velocidad de nombramiento). Sin embargo, las autoras acaban mencionando que el método fonológico enseñado de manera directa en edades tempranas sí que parece favorecer una mejor velocidad de nombramiento, lo que podría indicar un vínculo (aunque sea de manera indirecta) entre las dos variables. Estos resultados manifiestan el

consenso de la comunidad científica acerca de cómo debería introducirse la lectoescritura en las aulas, matizando por ende la adecuación de sistemas educativos como el británico a la hora de recoger parámetros didácticos esenciales en su marco legal, y consecuentemente la desconexión ocasional entre el Estado y la Educación de otros países.

Independientemente de lo anterior, toda la literatura aquí examinada indica el valor educativo de la edad a la que se introduce un sistema de enseñanza-aprendizaje directo de las habilidades lingüísticas necesarias (preferentemente de las habilidades metafonológicas) para el desarrollo de la lectoescritura en el alumnado con riesgo de dificultades de aprendizaje específicas y no específicas de la lectoescritura, y como consecuencia del resto del alumnado. Este tipo de resultado despunta la necesidad de replantearse ciertos preceptos educativos, planteando que existe una posibilidad de que la enseñanza obligatoria de la lectoescritura (además sin directrices metodológicas precisas) a partir de la Educación Primaria pueda de manera inadvertida estar contribuyendo al incremento de dificultades de aprendizaje relacionadas con la lectoescritura.

De hecho, Pérez-Calleja, M. (2023), narra como la Ley Educativa actual (LOMLOE) valora que la identificación, evaluación y tratamiento de las necesidades educativas debería llevarse a cabo de la manera más temprana posible. La autora además añade al respecto, que esto se debe a que una intervención precoz conlleva mejores resultados en el progreso académico del estudiantado. Sin embargo, también resalta que, “En la actualidad, el énfasis en la atención a las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) debe centrarse en la detección e intervención temprana en los primeros cursos de Educación Primaria” (p.173). Este análisis alífero de la situación actual de la intervención en las necesidades generales del alumnado destaca de nuevo los resultados obtenidos en el presente TFM, en los cuales se ve una intervención tardía de ciertas problemáticas (a pesar de aludir erróneamente a estas intervenciones como tempranas en el marco legal), al posiblemente ignorar de manera reglamentaria todo el proceso de identificación, evaluación, e intervención que se podría llevar a cabo en la etapa de Educación Infantil, si esta etapa se viese regulada aún más con parámetros educativos obligatorios adicionales. Una mayor relación entre los sistemas académicos obligatorios, las aulas, y la literatura académica parece necesaria para remediar este incremento posible de necesidades especiales de educación que observamos en las aulas en este momento histórico actual y que tanta importancia cobra dentro de nuestra legalidad educativa.

6. Conclusiones

Teniendo en cuenta tanto la revisión realizada en el presente TFM, así como la discusión posterior de los resultados, se observan varias conclusiones. En primer lugar, parece posible establecer gracias a la búsqueda bibliográfica realizada, un fundamento teórico de las metodologías usadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en las escuelas de habla inglesa, tanto en el Reino Unido como en Estados Unidos. Sin embargo, este nexo teórico no se percibe en las aulas españolas, donde parece haber una desconexión mayor entre los parámetros legales, la enseñanza en las aulas, y las investigaciones académicas. También se establecía el objetivo de profundizar sobre los conocimientos referentes al aula inclusiva, y en particular al alumnado con dificultades de aprendizaje de la lectoescritura. Al analizar los resultados del presente análisis se obvia la preocupación generalizada tanto de los países mencionados, como de la comunidad académica, por una inclusión real en las aulas, y por ende los planes delineados son siempre teniendo en cuenta al alumnado en riesgo o desfavorecido en algún aspecto académico, social, económico, etc. Si que es cierto que por lo aquí observado existe una tendencia que transmite la existencia de un nexo entre la superioridad de las metodologías de enseñanza-aprendizaje que favorecen a los estudiantes con dificultades y el valor de estas mismas con el alumnado que no precisa de ayudas adicionales. Es por esto, que, de nuevo, se remarca la importancia de unas directrices educativas sistemáticas para todo el alumnado de manera que el empleo de una metodología indicada promueva la inclusividad en todas las aulas, ya que todo el alumnado podría beneficiarse de una instrucción adecuada en materias relacionadas con la lectoescritura. En cuanto al resto de objetivos específicos, los criterios de búsqueda y selección de trabajos a analizar, así como la elaboración del análisis comparativo en sí, se han cumplido sin alteración alguna, aunque conllevan ciertas limitaciones, así como el potencial de vías de investigación futuras que se plantean a continuación.

7. Limitaciones y futuras líneas de investigación

7.1.Limitaciones

El presente TFM no está exento de lagunas. Debido a los objetivos delineados en el presente TFM, así como al alcance de los parámetros restrictivos de un trabajo final de máster per se, existen muchas limitaciones.

En el presente TFM solo se han tenido en cuenta publicaciones de los últimos cinco años, a pesar de que la lectoescritura tiene una tradición investigativa de muchos años más. Esto puede llevar a perder de vista factores que podrían ser esenciales a la hora de resolver la incógnita de un consenso internacional de metodologías a emplear en la enseñanza-aprendizaje del proceso lectoescritor en distintos idiomas. Además, sólo se han analizado la realidad educativa y consecuentes investigaciones de tres países y dos idiomas, lo cual representa una minoría. También, se han estudiado las implicaciones de la metodología empleada a la hora de enseñar habilidades lectoescriptoras solo en las etapas iniciales o en edades tempranas, sin embargo, estudiar el desarrollo de las capacidades lectoescriptoras en fases más avanzadas o incluso de manera longitudinal podría demostrar una realidad distinta. Cabe añadir además que sólo se han revisado diez publicaciones, lo cual puede conllevar una distorsión de la realidad educativa, ya que existe la posibilidad de que existan muchas investigaciones adicionales que demuestren unos resultados distintos a los aquí expuestos. A pesar de haber usado parámetros objetivos a la hora de seleccionar los artículos a analizar, la elección final de los materiales a revisar puede haber sido subjetiva, de manera que las investigaciones finalmente seleccionadas sean concordes con el punto de vista (consciente o inconsciente) de la autora, dado que no se lleva a cabo ninguna actuación experimental que establezca un control advertidamente imparcial.

Por último, el presente análisis se centra alrededor del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, el cual está intrínsecamente relacionado con la estructura lingüística de, en este caso, el español y el inglés escrito y oral, así como con el proceso psicolingüístico del acceso a los conocimientos necesarios para el desarrollo de esta actividad. Sin embargo, dado que el presente análisis se centra en los elementos psicopedagógicos del proceso mencionado, no se han incluido detalles lingüísticos que pueden ser clave en el porqué de las selecciones metodológicas indicadas en los países aludidos. Estas limitaciones establecen a su vez pautas que pueden servir de ayuda en el

planteamiento de las futuras líneas de investigación argumentadas en el consiguiente apartado.

7.2. Futuras líneas de investigación

De un modo prospectivo se plantean diversas líneas de investigación. Por un lado, sería idóneo analizar si el posible periodo crítico en el cual el desarrollo fonético tiene un mayor impacto en el desarrollo de la lectoescritura, tal y como se describe en Double, K.S., et al. (2019), realmente acarrea, a largo plazo, una disminución de las dificultades de aprendizaje o incluso una mejor lectoescritura en el alumnado general. De esta manera, se podría intensificar el empuje docente para ejercer presión para la introducción de una obligatoriedad educativa más temprana que permita un sesgo de los riesgos formativos que dividen aun hoy en día a la población.

Por otro lado, se propone también investigar la introducción de un método fonológico sistemático general en todas las aulas de educación infantil para promover y mejorar la iniciación a la lectoescritura en aulas realmente inclusivas. Visto el potencial del desarrollo apto de las capacidades metafonológicas entre los cuatro y los seis/siete años y su impacto en el desarrollo de las capacidades de lectoescritura, así como la poca variedad de programas fonológicos sistemáticos en español, sería de gran utilidad el desarrollo de un programa que se ajuste a estos parámetros y su posterior introducción, bajo escrutinio investigativo, en las aulas. Esto constituiría, al menos, un intento de crear un vínculo tangible entre leyes educativas, la comunidad científica, y las aulas. De hecho, Santamaría-Sancho y Núñez-Delgado (2021), ya establecen en su investigación cualitativa, la urgente necesidad de modernizar el proceso didáctico de la lectoescritura para que concuerde con los resultados de las investigaciones científicas actuales. En esta presente diatriba se plantea un paso adicional al involucrar la necesidad de delinear conexiones no utópicas entre las leyes y los otros dos factores mencionados.

Son muchas más las líneas de investigación que se podrían consecuentemente plantear como resultado del presente análisis dado el carácter multidisciplinar del tema examinado. Es posible, que un análisis más distendido de todas las disciplinas desde las que se puede examinar el proceso lectoescritor otorgue una visión tan distinta de la realidad que surjan nuevos objetivos que abarquen todo lo aquí descrito o previamente planteado. Al final, en un proceso tan complejo como lo son los de la lectura y la escritura, siempre quedarán cosas por investigar y descubrir.

8. Referencias bibliográficas

- Abellán, R. M., Rodríguez, R. D. H., y Frutos, A. E. (2017). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3(1).
- American Psychiatric Association (APA). (2014). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5®: Spanish Edition of the Desk Reference to the Diagnostic Criteria From DSM-5®. *American Psychiatric Pub.*
- Barry, A. (2008). Reading the past: Historical antecedents to contemporary reading methods and materials. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 49(1), 4.
- Cantero-Castilla, N., Lengua, D., y Coeducación, N. (2010). Principales métodos de aprendizaje de la lectoescritura. *Revista de innovación y experiencias educativas*, 33, 1-8.
- Casanova, M. A. (2020). Miradas de futuro: educación inclusiva para la sociedad democrática: una revisión en el tiempo. *Avances en supervisión educativa*.
- Chall, J.S. (1967). *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw-Hill.
- Chyl, K., Fraga-González, G., Brem, S., y Jednoróg, K. (2021). Brain dynamics of (a) typical reading development—a review of longitudinal studies. *Science of Learning*, 6(1), 4.
- Clemens, N. H., Lee, K., Henri, M., Simmons, L. E., Kwok, O. M., & Al Otaiba, S. (2020). Growth on sublexical fluency progress monitoring measures in early kindergarten and relations to word reading acquisition. *Journal of School Psychology*, 79, 43-62.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Madrid, España: Wolters Kluwer Educación.
- DECRETO 100/2022, de 29 de julio, del Consell, por el cual se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil. [2022/7571]
- DeMatthews, D. E., Kotok, S., y Serafini, A. (2020). Leadership preparation for special education and inclusive schools: Beliefs and recommendations from successful principals. *Journal of Research on Leadership Education*, 15(4), 303-329.
- DiObilda, N. A., y Petrillo, R. L. (2020). Beginning reading instruction in the nineteenth century: The path towards eclecticism. *American Educational History Journal*, 47(1/2), 117-141.
- Double, K. S., McGrane, J. A., Stiff, J. C. y Hopfenbeck, T. N. (2019). The importance of early phonics improvements for predicting later reading comprehension. *British Educational Research Journal*, 45(6), 1220-1234.
- Egido-Ramos, B. (2014). Las dificultades de lecto-escritura: dislexia y disgrafía. Pautas de intervención y estudio de un caso en educación primaria.

- Fernández, V. C. (2019). Cartillas de lectura en la España de finales del XIX y principios del XX: la lenta asunción de una pedagogía científica. *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, (13), 41-54.
- Fernández-Costales, A., y Rodríguez-Olay, L. (2021). Didáctica de las lenguas, Interculturalidad y Multilingüismo en Educación (DIME). *Perifèria. Revista d'investigació i formació en Antropologia*, 26(2), 279-289.
- Gonzaga-Betancurth, L. E. (2021). Iniciación a la lectoescritura basado en el desarrollo las neurofunciones. *Conrado*, 17(78), 322-330.
- González-Marugán, E. M., Martín-Antón, L. J., García, J. C. y Marugán de Miguelsanz, M. (2020). Estudio de las competencias lingüísticas en niños de Educación Infantil. Aplicación de un programa de entrenamiento en conciencia fonológica.
- González-Valenzuela, M. J. y Martín-Ruiz, I. (2020). Effects of early intervention on the writing skills of pupils who present a risk of learning disabilities within Spain's Early Years and Primary Education system. *Revista de Educacion*, (388), 85-106.
- Guardiola, J. G. (2001). *La evolución del estudio de la dislexia*. Institute for Behavioral Genetics.
- Guzmán-Simón, F. y García-Jiménez, E. (2014). Los hábitos lectoescritores en los alumnos universitarios. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(3), 79-92.
- Hernández-Lencina, V. (2016). Método de lectoescritura para inmigrantes no alfabetizados en contextos escolares. Trabajo de Fin de Máster.
- Iglesias, R. (2000). La lectoescritura desde edades tempranas “consideraciones teóricas-prácticas”. En el Congreso Mundial de lecto-escritura 269
- Jiménez, J., y Artiles, C. (1990). Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y aprendizaje*, 13(49), 21-37
- Kortecamp, K., & Peters, M. L. (2023). The Impact of a High-Dosage Tutoring Program on Reading Achievement of Beginning Readers: A Multi-Level Analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 1-19.
- Landerl, K., Castles, A., y Parrila, R. (2022). Cognitive precursors of reading: A cross-linguistic perspective. *Scientific Studies of Reading*, 26(2), 111-124.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). BOE, 340, 122868-122953.
- Luscombe, B. (2022). Inside the Massive Effort to Change the Way Kids Are Taught to Read. *Time Magazine*.

- Marí-Sanmillán, M. I., Gil-Lario, M. D. y Ceccato, R. (2019). Habilidades predictoras de éxito en el aprendizaje inicial de la lectura y su relación con dos métodos de enseñanza. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 3(1), 149-158.
- Marí-Sanmillán, M. I., Gil-Llario, M. D. y Ceccato, R. (2019). Influencia de los métodos de enseñanza en el aprendizaje y desarrollo de la lectura. *Revista INFAD de Psicología= International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 3, n. 1.
- Moats, L. C. (1999). *Teaching reading is rocket science: What expert teachers of reading should know and be able to do.*
- Muñoz, L. S. (2020). *Identificación de casos de riesgo del trastorno específico del aprendizaje con dificultad en lectura en preescolares* (Bachelor's thesis, Pontificia Universidad Católica del Ecuador).
- National Council on Disability. (2018). The segregation of students with disabilities. Washington, DC: Author. https://ncd.gov/sites/default/files/NCD_Segregation-SWD_508.pdf
- Niolaki, G. Z., Negoita, A., Vousden, J. I., Terzopoulos, A. R., Taylor, L., & Masterson, J. (2023). What spelling errors can tell us about the development of processes involved in children's spelling. *Frontiers in Psychology*, 14, 1178427.
- Ortiz-Padilla, M., Becerra, J., Vega, K., Sierra, P., y Cassiani, Y. (2010). Madurez para la lectoescritura en niños/as de instituciones con diferentes estratos socioeconómicos. *Psicogente*, 13(23), 107-130.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *International journal of surgery*, 88, 105906.
- Panales-López, M. D. y Palazón-López, J. (2020). Programa de detección, prevención e intervención de dificultades de lectoescritura. *Revista de educación, innovación y formación: REIF*, (2), 62-80.
- Parker, S. (2019). *A brief history of reading instruction*. ParkerPhonics. com Retrieved Mayo, 19, 2020.
- Pascual, S. (2020). El proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en educación infantil.
- Pérez, R., Casado, R., y Rodríguez, M. J. (2021). Evolución del profesorado de apoyo hacia la educación inclusiva: una perspectiva legislativa autonómica en España. *Revista complutense de educación*.

- Pérez-Calleja, M. (2023). Conocimientos sobre dificultades específicas de aprendizaje en lectura y la dislexia en docentes de educación infantil y primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 16(1), 171-191.
- Quijano-Martínez, M. C., Solovieva, Y., Díaz-Upegui, K. y Jiménez-Jiménez, S. (2020). La disminución de errores como evidencia del avance en la adquisición de la lectura. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 19(2), 69-80.
- Reyes, P. A., Moreno, A. N., Amaya, A., y Avendaño, M. Y. (2020). Educación inclusiva: Una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones, y sus implicaciones para la orientación educativa. *Revista española de orientación y psicopedagogía*.
- Rodríguez, S. (2022). Educación y capacitismo: los límites de la educación inclusiva en España.
- Sánchez, J. N. G. (1995). Manual de dificultades de aprendizaje: lenguaje, lecto-escritura y matemáticas (Vol. 66). Narcea Ediciones.
- Sancho, M. S. y Delgado, M. P. N. (2021). Dificultades y retos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura: aportaciones de un estudio de casos colectivo. *Lengua y habla*, (25), 242-267.
- Santamarina-Sancho, M. y Núñez-Delgado, M. P. (2023). Aportaciones del análisis del discurso argumentativo a la comprensión del pensamiento docente: estudio de casos sobre la enseñanza de la lengua oral en Educación Infantil. *RED. Revista de educación a distancia*, 1-15.
- Sito-Justiniano, L. M. y Vargas-Quispe, G. (2019). Programa de desarrollo fonológico en las habilidades para el aprendizaje de la lectura en niños de cinco años. *ConCiencia EPG*, 4(2), 11-23.
- Snow, P. C. (2021). SOLAR: The science of language and reading. *Child Language Teaching and Therapy*, 37(3), 222-233.
- Sullivan, A., y Brown, M. (2013). Social inequalities in cognitive scores at age 16: The role of reading. *CLS Working Papers*, 2013(13/10).
- Syuhadi, R., Susanto, S. y Setiawan, S. (2020). Decoding Ability of Students with Visual Impairment under Systematic and Explicit Phonics Instruction. *Indonesian Journal of English Teaching (IJET)*, 9(2), 148-161.
- U.S. Department of Education. (2018). 40th annual report to congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2018. Washington, DC: Author. <https://www2.ed.gov/about/reports/annual/osep/2018/parts-b-c/40th-arc-for-idea.pdf>

- Vadasy, P. F. y Sanders, E. A. (2021). Introducing grapheme-phoneme correspondences (GPCs): exploring rate and complexity in phonics instruction for kindergarteners with limited literacy skills. *Reading and Writing*, 34, 109-138.
- Valencia-Echeverry, J., García-Murcia, D. C., Martínez, J. D. L., y Barrera-Valencia, M. (2020). Habilidades gnósico-práxicas relacionadas con dificultades del aprendizaje de la lectura y la escritura en individuos de 9 a 12 años. *CES Psicología*, 13(2), 113-128.
- Valero-Jiménez, M.C. (2011). Problemas de lectoescritura. *Revista de Claseshistoria*, 280, 1-11.
- Vidal García, L. (2021). *Competencia lingüística en castellano e inglés como segunda lengua en niños españoles de 3º de Educación Primaria*. Trabajo Final de Máster.
- Wyse, D., y Bradbury, A. (2022). Reading wars or reading reconciliation? A critical examination of robust research evidence, curriculum policy and teachers' practices for teaching phonics and reading. *Review of Education*, 10(1), e3314.

Índice de acrónimos

ACI: Adaptaciones Curriculares Individuales

EI: Educación Infantil

LOMLOE: Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre

NEE: Necesidades Educativas Especiales

PTI: Plan de Trabajo Individualizado

TFM: Trabajo Fin de Máster