



**UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL



E. U. EDUCACIÓN Y TURISMO

TRABAJO DE FIN DE GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

PORTADA

ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN Y TURISMO Y DE ÁVILA

TRABAJO FIN DE GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

**¿QUÉ PUEDEN HACER LOS PROFESORES EN EL AULA DE
PRIMARIA CON LOS NIÑOS QUE NO APRENDEN A LEER
COMO LOS DEMÁS? PROTOCOLO DE ACTUACIÓN.**

AUTORA: Vanesa Martín Garrosa

Ávila, 4 de julio de 2016

Índice

INTRODUCCIÓN	3
I MARCO TEÓRICO	5
INTRODUCCIÓN: ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA	5
<i>Procesos implicados en la lectura</i>	6
<i>Cómo se adquiere la lengua escrita</i>	11
<i>Metodologías de enseñanza de la lengua escrita</i>	14
¿QUÉ PASA CUANDO LOS ALUMNOS NO APRENDEN A LEER?	15
<i>Las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA): criterios de identificación</i>	16
<i>Las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) en la legislación educativa actual</i>	20
<i>Clasificación de las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA)</i>	20
<i>La dislexia: Dificultad Específica de Aprendizaje de la Lectura (DEAL)</i>	21
<i>Etiología y prevalencia de la dislexia</i>	24
<i>Clasificación de la dislexia (del desarrollo o evolutiva)</i>	28
<i>Prevención, identificación, evaluación y diagnóstico de los alumnos con dislexia</i>	30
<i>Prevención de las dificultades de la lengua escrita</i>	31
<i>Identificación de los alumnos con dislexia</i>	32
<i>Evaluación de los alumnos con DEAL</i>	32
<i>Intervención en las dificultades del aprendizaje inicial de la lengua escrita de los alumnos con dislexia</i>	36
<i>Intervención específica</i>	37
<i>Programas centrados en la mejora de las habilidades lectoras</i>	37
<i>Programas de recuperación de los procesos cognitivos</i>	38
<i>Intervención en el aula</i>	39
<i>Intervención social</i>	39
<i>Intervención con las familias</i>	40
II PROPUESTA DE PROTOCOLO DE ACTUACIÓN EN EL AULA ANTE UN POSIBLE CASO DE ALUMNO CON DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA (DEAL)	41
INTRODUCCIÓN	41
OBJETIVO	42
ÁMBITO DE APLICACIÓN	42
POBLACIÓN DIANA	42
PERSONAL QUE INTERVIENE	42
MATERIAL	42
DIAGRAMA	43
PROCEDIMIENTO A SEGUIR	44
<i>Fase 1. Observación de conductas que puedan ser síntomas de DEAL</i>	44
<i>Fase 2. Contraste de información con el resto de maestros que imparten docencia al alumno</i>	44
<i>Fase 3. Información a las familias de las conductas observadas</i>	45
<i>Fase 4. Puesta en marcha de una intervención preventiva</i>	45
<i>Fase 5. Preparación del informe de intervención del EOEP por parte del tutor</i>	46
<i>Fase 6. Realización de la evaluación psicopedagógica por parte del EOEP</i>	46
<i>Fase 7. Diagnóstico de DEAL</i>	46
<i>Fase 8. Orientar la intervención escolar y familiar</i>	46
<i>Fase 9. Implementación del plan de intervención a nivel personal, social y familiar</i>	46
<i>Fase 10. Seguimiento de la evolución del alumno</i>	47
<i>Fase 11. Evaluación del alumno una vez llevado a cabo el programa de intervención</i>	47
EVALUACIÓN	48
CONCLUSIONES	48
CONCLUSIONES	49
REFERENCIAS	51
ANEXOS	58
ANEXO 1. CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN DEL DSM-5 DE LAS DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE	58
ANEXO 2. CRITERIOS ESPECIFICADORES DE LOS CRITERIOS DIAGNÓSTICOS DEL TRASTORNO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE DEL DSM-5	59
ANEXO 3. INDICADORES DE RIESGO DE POSIBLE DEAL	60
ANEXO 4. ACTUACIONES FRÍAS Y CÁLIDAS A NIVEL DE AULA	62
ANEXO 5. EVALUACIÓN DEL PROTOCOLO DE ACTUACIÓN	64

Índice de figuras

Figura 1. Modelo de doble ruta de Colheart (1981).....	7
Figura 2. Proceso lector en un normolector y en una persona con dislexia.....	22
Figura 3. Áreas del cerebro implicadas en la lectura.....	23
Figura 4. Versión moderna de las redes corticales para la lectura.....	26
Figura 5. Disfunciones cerebrales de una persona con dislexia (2012).....	27
Figura 6. Protocolo de actuación ante un alumno con posible DEAL.....	43

Índice de tablas

Tabla 1. Clasificación de la dislexia. Cuadro comparativo.....	29
Tabla 2. Pruebas dedicadas a la evaluación de las habilidades lectoras.....	34
Tabla 3. Pruebas dedicadas a la evaluación de los procesos cognitivos que intervienen en tareas de lectura.....	34

Resumen

La mayoría de los alumnos aprenden a leer entre los 5 y los 7 años. Sin embargo, hay un pequeño porcentaje de ellos que presentan dificultades específicas de aprendizaje de la lectura (DEAL). La necesaria detección e intervención tempranas de estas dificultades requieren del adecuado conocimiento por parte del maestro de cómo se adquiere la lengua escrita y cómo se pueden abordar las posibles dificultades que surjan. Este trabajo pretende ofrecer esa información para que la intervención en el aula sea la adecuada, además de proporcionar un protocolo de actuación en caso de alumnos con posible DEAL, que pueda ser usado como documento de referencia que ayude al tutor en su modo de proceder ante estos alumnos.

Palabras clave: Dificultades específicas de aprendizaje de la lectura (DEAL), detección e intervención tempranas, protocolo de actuación.

Abstract

The majority of students learn to read when they are 5-7 years old. However, a small percentage of them show specific learning difficulties in reading (SLDR). An early detection and intervention of these difficulties requires the teacher's adequate knowledge about the way a language is acquired and how to deal with them. The present work aims at offering useful information for an appropriate intervention within the classroom, as well as at providing an action protocol for students with virtual SLDR, which could be used as a helpful reference document for the teacher facing these students.

Key words: specific learning difficulties in reading, SLDR, early detection, early intervention, action protocol.

Introducción

En el momento actual, un objetivo prioritario de la escuela, en los primeros años, es que los alumnos sean capaces de leer de manera eficiente, pues ese “aprender a leer” inicial debe transformarse en un “leer para aprender”. Ahora bien, todos damos por hecho que cualquier alumno escolarizado aprende a leer casi sin darse cuenta y no es así. Dominar el lenguaje escrito no es un aprendizaje espontáneo como el del lenguaje oral, sino que es un proceso complejo, intencional y sistemático, que tiene lugar dentro de un contexto formal e implica grandes esfuerzos por parte del aprendiz.

Tras recibir la adecuada instrucción, la mayoría de los niños adquieren una lectura eficaz con relativa rapidez. Sin embargo, según la APA (2014), entre un 5% y un 15% de los escolares presentan Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), como se citó en Guzmán, Correa, Arévalo y Abreu (2015).

El profesor de aula es el profesional que mantiene mayor contacto con los alumnos y, por ende, el que dispone de mayor conocimiento de los mismos, desempeñando un papel de suma relevancia en la prevención, identificación e intervención en las dificultades de aprendizaje que estos presentan. Los procesos mencionados no podrían llevarse a cabo si, como ponen de manifiesto los estudios llevados a cabo por Hudson, High y Otaiba (2007), el profesorado no siempre tiene un conocimiento correcto de la naturaleza y síntomas de las DEA en general y de la dislexia en particular, sobre todo en lo que se refiere a su carácter específico (Guzmán et al., 2015).

Teniendo en cuenta la inclusión de las Dificultades Específicas de Aprendizaje en la legislación educativa actual, este trabajo surge como consecuencia del estudio mencionado, para paliar, en la medida de lo posible, esos vacíos de información-formación. Partiendo de una visión completa de las Dificultades Específicas de Aprendizaje en el ámbito de la Lectura, el objetivo de este trabajo es proponer un protocolo de actuación que pueda servir de guía al maestro de aula en su modo de proceder ante alumnos que presentan este tipo de dificultades y, con ello, favorecer la detección e intervención precoz de las mismas.

Se parte del conocimiento del proceso de desarrollo normal de aprendizaje de la lengua escrita, teniendo en cuenta modelos explicativos del curso típico de adquisición que hagan posible la adecuada comprensión de las dificultades específicas que de él se deriven. A continuación, se presentan los criterios para poder identificar esas dificultades específicas de aprendizaje y se centra la atención en las dificultades del aprendizaje y automatización de la codificación y descodificación de los símbolos lingüísticos, exponiendo distintas definiciones

desde distintos modelos teóricos, su etiología y clasificación. Además, se hace un repaso de los indicadores de riesgo que permiten identificar un alumno con dislexia, se explica el proceso de evaluación y diagnóstico, se presentan las consideraciones metodológicas a tener en cuenta en el aula y algunos programas de intervención actuales con buenos resultados.

La incorporación a la práctica diaria de los maestros del protocolo de actuación que se propone pretende evitar, por un lado, remisiones de los alumnos a los orientadores para que sean evaluados antes de llevar a cabo una intervención preventiva en el aula (antes de que las dificultades se hagan patentes) y, por otro, la dilatación en el tiempo de una intervención adecuada, pues si el maestro tiene la información suficiente tomará las decisiones oportunas en el momento preciso, sin dejar pasar el tiempo por “no saber qué hacer”, mejorando así el pronóstico del alumno.

I Marco teórico

Introducción: Enseñanza de la lengua escrita

En este capítulo nos centraremos en el aprendizaje inicial de la lengua escrita, analizando las habilidades básicas necesarias para el éxito de su aprendizaje, los procesos implicados en la lectura y el proceso de adquisición hasta convertirnos en lectores expertos capaces de conseguir el objetivo último del aprendizaje de la lectura, que es comprender los textos que nos permiten aprender, entretenernos, obtener información... Comprender textos es una destreza compleja que necesita una enseñanza sistemática y prolongada en el tiempo, la intervención de gran número de operaciones cognitivas y mucha práctica, factores estos que, al interactuar, generan grandes diferencias en el nivel lector desarrollado por cada alumno.

Actualmente, son las políticas educativas las que determinan la edad para enseñar a leer y escribir. Sin embargo, deberían ser los propios maestros los que determinasen el momento de inicio de la enseñanza de la lengua escrita en función de las características del alumnado, pues el bagaje que acompaña a cada alumno es muy diferente. Sellés, Martínez y Vidal-Abarca (2012) señalan que deberá iniciarse lo más tempranamente posible para cada individuo, siendo necesaria la previa adquisición de unas habilidades básicas que garanticen el éxito del aprendizaje. Estos prerrequisitos hacen referencia a la maduración neurológica y a la edad de los alumnos (Flores-Romero y Arias-Velandia, 2009; Gallego, 2006; Pinker, 2001; Scarborough, 2002; Slavin y Cheung, 2003; como se citó en Sellés, 2012). Sellés et al. (2012) señalan, tras el análisis de diferentes investigaciones, una serie de habilidades cuyo desarrollo favorece la adquisición de la lectura: el conocimiento fonológico, el conocimiento alfabético, la velocidad de denominación, el conocimiento metalingüístico, las habilidades lingüísticas y ciertos procesos cognitivos como memoria y atención. Todas ellas están recogidas en la Batería de Inicio a la Lectura (BIL 3-6), diseñada por Sellés, Martínez, Vidal-Abarca y Gilabert (2008), con el fin de averiguar si los niños están preparados para el aprendizaje de la lectura. Las habilidades que evalúa son: conocimiento fonológico, conocimiento alfabético, conocimiento metalingüístico sobre la lectura, habilidades lingüísticas, memoria auditiva y percepción (Sellés et al, 2012).

Desde la teoría sociocultural, se considera que el proceso de alfabetización comienza cuando en el contexto familiar leemos un texto a un niño desde edades tempranas, pues, sin ser conscientes de ello, le estamos introduciendo en un lenguaje literario (Clemente y Rodríguez, 2014).

La teoría psicolingüística nos proporciona las bases para comprender los procesos cognitivos que se ponen en marcha durante el aprendizaje de la lectura y la escritura: los mecanismos que utiliza un lector competente, las vías de acceso al léxico durante la decodificación, el papel de la conciencia fonológica, el aprendizaje del código, la comprensión textual y los procesos que fallan en los alumnos que presentan dificultades (Snowling y Hulme, 2005; Kamil et al., 2011; como se citó en Clemente y Rodríguez (2014).

La propuesta integral de la enseñanza de la lengua escrita realizada por Rodríguez y Clemente (2013) pretende aunar aportaciones de distintos enfoques, incluyendo en ella acciones educativas que: a) desarrollen el interés por la lectura, mostrando el sentido y la utilidad de esta; b) hagan comprender que la escritura representa la realidad, como lo hacen los gestos, el dibujo y el lenguaje oral; c) faciliten la apropiación y automatización del código (conocimiento de las letras, conciencia fonológica) y d) ayuden a comprender textos orales y escritos. Estas acciones se corresponden con cuatro categorías de trabajo: funciones del lenguaje escrito, el lenguaje escrito como sistema de representación, enseñanza del código y comprensión textual.

El presente trabajo centra la atención en las bases del proceso de adquisición inicial de la lengua escrita, describiendo los procesos implicados en dicho proceso y las fases de desarrollo de la misma.

Procesos implicados en la lectura.

Como se ha indicado antes, la lectura es una actividad compleja que implica varios procesos que tendrán diferente grado de implicación en función del momento evolutivo del lector.

Cuetos (2011) señala que los principales procesos que intervienen en la lectura son los procesos perceptivos, la identificación de letras, los procesos léxicos o de reconocimiento de palabras, los procesos sintácticos y los procesos semánticos. Podríamos decir que los tres primeros hacen referencia a la decodificación y los otros dos a la comprensión, siendo todos ellos necesarios para poder ser un lector competente, pues de nada sirve una lectura sin comprensión. A continuación veremos estos procesos con más detalle.

Los *procesos perceptivos* se encargan de analizar los signos gráficos escritos. Los ojos avanzan a pequeños saltos por el texto, alternando períodos de fijación que permiten al lector percibir los signos y movimientos saccádicos que permiten el avance en el texto. Según Mitchell (1982), como se citó en Cuetos (2011), la información captada primero se registra en la memoria icónica (una memoria sensorial en la que cada letra se identifica como una serie

de rasgos visuales) y seguidamente pasa a la memoria visual a corto plazo donde se llevan a cabo los procesos encargados de reconocer esa información como una letra concreta.

Antes de reconocer una palabra es preciso *identificar las letras* por las que está formada. Gough (1972), como se citó en Cuetos (2011), explica que las letras son procesadas serialmente (de izquierda a derecha) y McClelland (1976), como se citó en Cuetos (2011), defiende que el procesamiento se produce en paralelo (todas las letras de la palabra se procesan de manera simultánea), afirmando que no es necesario identificar todas las letras de la palabra para que esta sea reconocida. Establece tres niveles en la identificación de las palabras: nivel de rasgos, nivel de letras y nivel de palabra, que se producen de manera paralela y en ambas direcciones, del rasgo a la palabra y viceversa.

El modelo más aceptado por los investigadores para explicar el *procesamiento léxico o reconocimiento de las palabras* es el modelo dual o de doble ruta, defendido por Colheart (1981, 1985), como se citó en Cuetos (2011). Según este modelo de lectura experta hay dos vías para llegar desde la palabra escrita al significado y/o pronunciación: la vía léxica, directa u ortográfica y la vía subléxica, indirecta o fonológica. La primera nos permite leer las palabras accediendo directamente a las representaciones almacenadas en nuestro léxico visual, identificando las palabras como un todo y la segunda nos permite el acceso al léxico a través de la conversión de los grafemas en sus correspondientes fonemas. Por tanto, en la ruta léxica las unidades de procesamiento son las palabras y en la ruta subléxica son los grafemas o grupos de grafemas. Veamos cómo funcionan ambas rutas a partir de la siguiente figura.

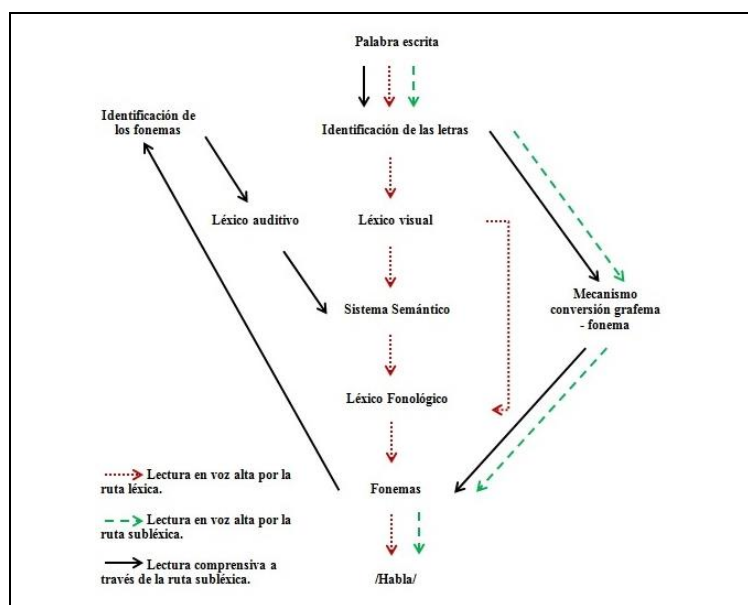


Figura 1. Modelo de doble ruta de Colheart (1981).

(Adaptación de Cuetos, 2011, pp. 45, 54).

Para *leer en voz alta una palabra escrita utilizando la ruta léxica* el proceso que se sigue es el siguiente: identificación de las letras que forman la palabra, reconocimiento visual de las palabras comparando su forma ortográfica con las representaciones existentes en el léxico visual, acceso a su significado en el caso de que se conozca (sistema semántico), activación de la representación fonológica almacenada en el léxico fonológico, recuperación de los fonemas que componen la palabra y puesta en marcha de los programas articulatorios.

Para *leer en voz alta una palabra escrita utilizando la ruta subléxica* el proceso que se sigue es el siguiente: identificación de las letras que componen la palabra transformando la secuencia de letras en secuencia de grafemas (letra o conjunto de letras que corresponden a un fonema); recuperación de los sonidos que corresponden a esas letras mediante el proceso de conversión grafema-fonema para obtener la secuencia de fonemas; ensamblaje de los fonemas en sílabas y, por último, puesta en marcha de los programas articulatorios para la transcripción fonética y la producción. El mecanismo de conversión grafema-fonema implica realizar un análisis grafémico, una asignación de fonemas y un ensamblaje de los fonemas.

Si en lugar de realizar una lectura en voz alta lo que se hace es una *lectura comprensiva*, sin necesidad de articular los sonidos de forma externa, desde el almacén de pronunciación (fonemas) se activa la representación auditiva en el léxico auditivo y desde aquí se activa la representación semántica.

En los momentos iniciales del aprendizaje de la lectura esta se realiza a través de la ruta no léxica, que se encarga de las pseudopalabras y de las palabras no familiares en su forma escrita para el lector. Precisa de la aplicación de la correspondencia grafema-fonema y del ensamblado de los fonemas obtenidos.

La lectura de palabras cuya ortografía es familiar para el lector y este es capaz de reconocerlas visualmente sin ensamblar sus fonemas se realiza a través de la ruta léxica o directa.

Si la ruta fonológica falla, la lectura correcta de palabras nuevas y pseudopalabras no será posible, provocando, al mismo tiempo, un mal funcionamiento de la ruta ortográfica, pues esta recupera las representaciones ortográficas que están almacenadas en su léxico y estas se construyen sobre una buena capacidad de descodificación, almacenándose gracias a las lecturas repetidas realizadas por la ruta fonológica.

El aumento progresivo del uso de la ruta directa genera mejoras en la fluidez lectora, quedando más recursos cognitivos disponibles para la comprensión.

Ambas rutas, en un sistema alfabético como el nuestro, actúan de forma paralela y complementaria, haciendo posible una decodificación precisa y rápida de las distintas palabras (conocidas o no) durante la lectura de un texto.

Los dos procesos superiores (sintácticos y semánticos) de comprensión de textos que propone Cuetos (2011), a pesar de ser componentes esenciales de la lectura, se explican brevemente por no ser objeto de estudio de este trabajo, ya que la dislexia hace referencia a los trastornos en el nivel de procesamiento léxico.

Los *procesos sintácticos* son los encargados de analizar las estructuras de las oraciones, llevando a cabo una serie de subprocesos: segmentar cada uno de los elementos constituyentes y clasificarlos de acuerdo con la función gramatical que desempeñan, determinar las relaciones entre ellos y construir la estructura que haga posible la extracción de significado.

El *procesamiento semántico* consiste en la extracción de significado del texto y su integración en los conocimientos previos del alumno, construyendo así una representación mental del texto que, enlazada con los conocimientos previos, da lugar a una verdadera comprensión (Schank, 1982; como se citó en Cuetos, 2011). Esa representación está formada por las ideas principales. De acuerdo con Clemente (2008), la comprensión textual debe abordarse desde el comienzo de la enseñanza de la lectura, partiendo de niveles elementales de comprensión oral de textos.

Por otra parte, desde la perspectiva de la Teoría PASS de la Inteligencia, con base neurológica (Das, Naglieri, Kirby, 1994; como se citó en Timoneda, 2006), se describen cuatro procesos cognitivos (Planificación, Atención, Secuencial y Simultáneo) como base de todos los aprendizajes, regulados desde las tres unidades funcionales que propuso Luria (1973) a partir de los estudios de análisis de lesiones cerebrales, como se citó en Timoneda (2013). La primera unidad funcional, situada en el sistema reticular, regula el tono cortical o arousal (atención); la segunda unidad funcional se encarga de procesar la información: en los lóbulos occipitales y parietales tiene lugar el procesamiento simultáneo y en los lóbulos temporales el secuencial; la tercera unidad funcional, situada en los lóbulos prefrontales dorsolaterales, se encarga del proceso de planificación. Durante el aprendizaje de la lectura se necesitan los cuatro procesos, aunque dentro del proceso lector la necesidad de uno u otro varía con el tipo de tarea (Timoneda, 2006). Veámoslo con más detalle.

La *planificación* es un proceso cognitivo en el cual se decide, se selecciona y se pone en acción la estrategia eficaz para solucionar algo. La planificación entra en juego en la

resolución de problemas, en el desarrollo de planes, en el control del proceso, en el cambio de estrategias y en la valoración de la consecución del objetivo.

La *atención* es el proceso cognitivo que permite atender selectivamente a unos estímulos informativos y no a otros. En este sentido, atención no es sinónimo de conducta atenta, pues se puede aparentar conducta atenta y estar fallando el proceso de atención.

El *procesamiento simultáneo*, llevado a cabo por el hemisferio derecho, entra en juego cuando se procesa la información de manera global, dando sentido al todo y no a las partes. Algunas tareas relacionadas con este procesamiento son: el aprendizaje de la forma de las letras y los números, la comprensión de párrafos difíciles, la habilidad para utilizar diagramas y esquemas.

El *procesamiento secuencial*, llevado a cabo por el hemisferio izquierdo, implica, como su nombre indica, secuencialidad, temporalidad, dando sentido a las partes y no al todo. Interviene cuando memorizamos números y palabras, asociamos letras y sonidos, aprendemos reglas gramaticales, entendemos las reglas de los juegos, etc.

Das, Naglieri y Kirby (1994), como se citó en Ramos, Conde, Alfonso y Deaño (2014), señalan como procesos importantes en la lectura los procesos cognitivos de *descodificación simultánea y secuencial*. El procesamiento secuencial estaría implicado en las tareas de descodificación y el procesamiento simultáneo en las de comprensión (Das, Cummins, Kirby y Jarman, 1979; como se citó en Ramos et al., 2014), aunque ambos procesos son necesarios en la comprensión (Kirby y Das, 1977; como se citó en Ramos et al., 2014).

Los procesos de *descodificación secuencial* intervienen en tareas como: el deletreo, pues significa poner las letras en sonidos secuenciados; la conversión de grafemas a fonemas; los procesos sintácticos, ya que la estructura de las oraciones de sujeto-verbo-complemento permite establecer el sentido del texto (Ramos et al., 2014).

Los procesos de *codificación simultánea* en la lectura se utilizan para integrar un conjunto de ítems y producir uno nuevo: partes de una letra para formar la letra completa, letras para producir palabras, palabras para formar frases (Kirby y Das, 1977; como se citó en Ramos et al., 2014).

Por tanto, dificultades en el procesamiento secuencial darían lugar a problemas de descodificación y una inadecuada descodificación implicaría problemas de comprensión.

Hasta aquí hemos visto los diferentes procesos que participan cuando leemos, pero desconocemos el proceso seguido hasta convertirnos en lectores expertos, que será lo que veamos en el siguiente apartado.

Cómo se adquiere la lengua escrita.

El sistema de escritura en español es alfabético, pues es una representación de los fonemas de la lengua oral a través de grafemas. Además se considera que tiene una ortografía transparente a pesar de que no haya una total correspondencia biunívoca fonema-grafema, pues no siempre a todo grafema le corresponde un fonema. Hay una serie de excepciones: la “h” no tiene correspondencia fonémica; hay dos grafemas, “b” y “v” para representar el sonido /b/ y otros dos, “g” y “j” para representar el mismo sonido y cuatro dígrafos que representan un solo fonema (“ch”, “ll”, “qu”, “gu”). Así, el castellano presenta en su código 30 grafemas (27 letras más las tres combinaciones “ch”, “ll”, “rr”) que se traducen en 24 fonemas.

Con aprendizaje inicial de la lengua escrita nos referimos al proceso que hace el niño cuando identifica los grafemas, encuentra los fonemas correspondientes y los ensambla para pronunciar una palabra almacenada en su memoria auditiva (Goikoetxea, 2012). Se comienza, por tanto, construyendo la ruta fonológica y desarrollando, a través de su práctica, la ruta léxica.

Es necesario que los maestros que enseñan a leer a los alumnos conozcan los modelos que tratan de explicar los cambios en el camino hacia el dominio de la lectura. Dentro de los modelos evolutivos tradicionales por fases, el más conocido es el de Uta Frith (1985), que dice que son tres las etapas por las que los niños atraviesan antes de ser expertos descodificadores: a) Etapa logográfica, b) Etapa alfabética y c) Etapa ortográfica (como se citó en Cuetos, 2011).

En la etapa *logográfica* el niño es capaz de reconocer globalmente un pequeño grupo de palabras familiares por la forma de su contorno (longitud, rasgos ascendentes y descendentes...) y del contexto en el que aparecen, al igual que reconoce dibujos o símbolos. Inicialmente resulta una estrategia válida, pero cuando se produce un aumento del número de palabras a reconocer y existe similitud de formatos entre ellas esta estrategia de reconocimiento de palabras deja de ser efectiva. Es necesario conocer las letras que componen las palabras, produciéndose el paso a la siguiente fase, la alfabética.

La etapa *alfabética* comienza con la enseñanza sistemática de las reglas de conversión grafema-fonema. En esta etapa se produce el desarrollo de los procesos básicos explicados en el apartado anterior. Esto supone que el niño debe ser capaz de: segmentar las palabras en letras, asignar a cada letra el sonido correspondiente, darse cuenta del orden de los sonidos de las palabras y unir los fonemas para formar la palabra. Se trabajará, por tanto, el

reconocimiento de las letras, la identificación de fonemas dentro de las palabras orales (conciencia fonémica) y la correspondencia entre grafemas y fonemas (Piacente, 2012).

Durante la etapa alfabética se favorece el desarrollo de la ruta subléxica antes explicada. Clemente (2008) deja clara la necesidad de ayudar al niño a construir las dos rutas, ofreciéndole los apoyos necesarios que permitan un adecuado desarrollo de las mismas. Ayudar al niño a desarrollar la vía subléxica supone entrenarlo en conciencia fonológica, pues esta ruta se construye a partir de los fonemas de la lengua oral, y conciencia fonológica es la capacidad para manipular de manera consciente los fonemas que forman las palabras, de saber que las palabras se componen de unas unidades menores que son los fonemas. Es clara la relación, avalada por numerosas investigaciones, entre el aprendizaje de la lectura y la conciencia fonológica. Bryant y Goswami (1987), como se citó en Cuetos (2011), dicen que algunas formas de conciencia fonológica se adquieren antes de aprender a leer, siendo causa de la lectura, y otras de un nivel más complejo el niño las adquiere cuando comienza a leer, siendo consecuencia de la lectura.

Los resultados del estudio realizado por Defior (2008) evidencian que el entrenamiento en habilidades fonológicas durante la fase inicial del aprendizaje de la lectoescritura facilita su adquisición. Estos beneficios son obtenidos cuando los sonidos se hacen tangibles mediante su representación gráfica (con el uso de letras de madera o plástico) y, además, desaparecen cuando los niños ya han alcanzado un elevado dominio del código alfabético después de dos años de aprendizaje de la lectoescritura. Para unos buenos resultados del entrenamiento en habilidades fonológicas es preciso incorporar tanto tareas de análisis fonémico como de síntesis, pues las primeras algunos autores las relacionan más con la escritura y las segundas con la lectura (Ball y Blachman, 1991; como se citó en Defior, 2008).

Una vez superada la etapa alfabética podemos afirmar que el niño ya sabe leer, pero todavía no es un lector hábil.

En la etapa *ortográfica* el lector gana habilidad a través del progresivo aumento del reconocimiento directo de las palabras sin necesidad de convertir cada grafema en su fonema correspondiente. En esta etapa se favorece el desarrollo de la ruta léxica antes explicada, pues el aumento de las representaciones léxicas de las palabras, formadas a través de las lecturas repetidas de las mismas a través de la vía subléxica, hace que se enriquezca el léxico visual, indispensable en una lectura directa de las palabras. Baron y Baron (1977), como se citó en Cuetos (2011), dicen que el vínculo entre la forma escrita de la palabra y su significado precisa solo de unas pocas exposiciones a dicha palabra. Así, la tarea que mejor permite

desarrollar esta vía es la práctica lectora, dando por supuesto que existe un uso correcto de la vía subléxica. Según Frith (1989), como se citó en Cuetos (2011), las habilidades ortográficas aumentan espectacularmente a partir de los siete u ocho años.

No debemos confundir la etapa logográfica con la ortográfica, pues en la ortográfica se produce una identificación de las letras de la palabra que no sucede en la logográfica, que se basa en la forma global de la palabra, considerándola una imagen más.

Los estudios realizados en los últimos años cuestionan la universalidad de las etapas y defienden modelos continuos de aprendizaje de la lectura, que ponen de manifiesto que la adquisición de la lectura, más que por etapas (como sostiene Frith), se produce por ítems, como defiende la Teoría del autoaprendizaje (Share, 1995, 1999; como se citó en Cuetos, 2011). De acuerdo con este modelo, la adquisición de la forma ortográfica de las palabras va surgiendo con las lecturas repetidas de las palabras durante el aprendizaje de las reglas grafema-fonema, aunque al niño aún le queden algunas de estas reglas por aprender. Así, las palabras formadas por reglas grafema-fonema simples las conseguirá representar pronto en su léxico ortográfico. Una mayor destreza en la conversión grafema-fonema supone un mayor número de palabras leídas correctamente y, con ello, mayores representaciones ortográficas.

El hecho de que la etapa alfabética y la ortográfica se desarrollen de manera simultánea indica que también coexisten la ruta subléxica y la léxica de reconocimiento de palabras escritas. El uso de una u otra depende de la palabra a reconocer: las frecuentes serán leídas a través de la ruta léxica y las nuevas e infrecuentes por la subléxica. Con la práctica, el número de representaciones en el léxico ortográfico irá aumentando.

Por tanto, se logrará una mayor velocidad de lectura si se produce un uso mayoritario de la ruta léxica, reduciendo el uso de la subléxica que, además de ser más lenta, consume más recursos cognitivos necesarios para llevar a cabo los procesos superiores.

Hablar de velocidad supone hablar de fluidez, pues es uno de los factores necesarios para conseguir una lectura experta y fluida. En este sentido, existe un consenso en considerar la velocidad, la precisión y la prosodia como componentes de la fluidez (Calet, 2013). La velocidad se consigue con el uso correcto de la ruta ortográfica, la precisión con un buen aprendizaje del código (ruta subléxica) y la prosodia con entrenamiento en fonología suprasegmental.

Al igual que el entrenamiento en conciencia fonológica (fonología segmental) es importante para el aprendizaje del código, la fonología suprasegmental (prosodia) lo es para la fluidez lectora. Llisterri, Machuca, de la Mota, Riera y Ríos (2005), como se citó en Calet (2013), indican que los rasgos suprasegmentales o prosódicos hacen referencia al acento, el

tono, la melodía, la entonación, las pausas, el ritmo, la velocidad de elocución y el timbre de la voz. Cutler y Mehler (1993) y Sebastián-Gallés y Costa (1997), como se citó en Calet (2013), sostienen que los niños nacen con cierta predisposición a detectar la fonología suprasegmental, ayudando a la adquisición del lenguaje oral.

Diversos estudios relacionan la prosodia tanto a nivel de palabra como de frase con las habilidades lectoras, como por ejemplo el llevado a cabo por Wood y Terrel (1998), como se citó en Calet (2013).

Por tanto, la conciencia prosódica facilita la lectura fluida y esta deriva en un buen nivel de comprensión lectora.

Hasta aquí las etapas, según unos, o los ítems, según otros, que forman parte del proceso de adquisición de la lengua escrita. A continuación, descubriremos que ese proceso podrá verse favorecido u obstaculizado, entre otros factores, por los métodos con los que se enseña la lengua escrita.

Metodologías de enseñanza de la lengua escrita.

El informe del National Reading Panel (2000), como se citó en Jiménez et al. (2011), determina que el mejor enfoque para la enseñanza de la lectura es aquel que incorpora las Cinco Grados Ideas de la alfabetización temprana: la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético, la fluidez, el vocabulario y la comprensión.

La gran variedad de métodos de enseñanza de la lectura pueden ser clasificados en tres categorías: métodos sintéticos, métodos analíticos o globales y métodos mixtos. Los métodos sintéticos comienzan por las letras o sílabas y terminan en la palabra y los globales comienzan por la frase o palabra y terminan en las sílabas y letras. Los mixtos son una mezcla de ambos. Dentro de los métodos sintéticos destacan: a) los que comienzan con la enseñanza del nombre de las letras (métodos alfabéticos); b) los que comienzan por la enseñanza del sonido de las letras en vez del nombre (métodos fonéticos); c) los que comienzan enseñando las sílabas (métodos silábicos).

La forma en la que se enseña a los niños a leer va a estar relacionada con las características del sistema de escritura de cada idioma. En el caso del castellano, que es un sistema alfabético y transparente, en el que existe correspondencia entre signos gráficos y pronunciación y no existe ninguna palabra irregular que deba ser enseñada de manera específica, el método más aconsejable es el fonético (requiere el aprendizaje de 30 reglas grafema-fonema), a pesar del carácter abstracto de los fonemas y de la arbitrariedad de las correspondencias grafema-fonema, pues no hay nada en las letras que indique cómo pronunciarlas (Cuetos, 2011). Haskell, Foorman y Swank (1992), como se citó en Jiménez et

al., (2011), demostraron que la instrucción más favorable para el éxito en la lectura temprana es aquella que combina entrenamiento en conciencia fonémica con reglas de conversión grafema-fonema. El bajo nivel de ambigüedad en la relación grafema-fonema hace posible la lectura de cualquier palabra partiendo del aprendizaje de las correspondencias y de ciertas reglas grafo-fonémicas. Los tres únicos casos especiales son las reglas dependientes del contexto (“c”, “g” y “r”), ya que a un grafema le corresponden dos fonemas diferentes. Cuetos (1998), como se citó en Cuetos (2011), señala que la simplicidad de las sílabas del castellano es un factor más para seleccionar los métodos fonéticos como los más idóneos para la enseñanza de la lectura.

Más arriba¹, se explica la propuesta integral de la enseñanza de la lengua escrita realizada por Rodríguez y Clemente (2013), en la que exponen las dimensiones que, de manera conjunta y simultánea, se han de integrar en la práctica docente durante la enseñanza de la lectura. Por su parte, Cuetos (2011) propone una secuencia similar de pasos para enseñar a leer que se deben trabajar paralelamente (sin perder de vista la necesidad de algunos para desarrollar otros más complejos), aunque aquí aparecen de menor a mayor complejidad: a) hacer entender al niño la finalidad de la lectura a través de la enseñanza de algunas palabras de uso común mediante el método global, haciéndoles ver que las palabras se representan por símbolos gráficos; b) enseñar las reglas de conversión grafema-fonema utilizando métodos fonéticos, pues en el aprendizaje de la lectura conocer el nombre de la letra confundirá al niño en su pronunciación; c) automatizar las reglas grafema-fonema; d) enseñar la fonología suprasegmental, que implica aprender a traducir los signos de puntuación en las pausas y entonaciones correspondientes; e) desarrollar las destrezas de comprensión de textos y de realización de inferencias.

Hemos visto que los métodos de enseñanza de la lengua escrita pueden ser influyentes en su adquisición. Sin embargo, como veremos, habrá niños que, independientemente del método de enseñanza utilizado, presentes dificultades para aprender a leer.

¿Qué pasa cuando los alumnos no aprenden a leer?

Para el aprendizaje de la lengua escrita, como tarea compleja que es, se requiere, además de una instrucción formal y planificada, la intervención de una serie de procesos mentales atencionales, memorísticos, lingüísticos, de razonamiento y, como no, mucha práctica. Los resultados de la interacción de dichos factores dan lugar a diferencias individuales en el rendimiento de la lectura (Goikoetxea, 2012).

¹ Ver página 6.

En algunos casos, algunos niños no aprenden a leer como los demás y necesitan ayuda específica para conseguirlo: unos necesitarán más tiempo que el normalmente establecido para adquirir una competencia, pero al final lo conseguirán y otros no conseguirán desarrollarla en su totalidad, independientemente del tiempo y de las oportunidades que se les concedan. En el primer caso nos referimos a retraso lector y en el segundo a un trastorno, una dificultad específica que se mantiene en el tiempo y que está relacionada con una alteración neurobiológica.

En los niños con retraso en la lectura el patrón de desarrollo lector difiere cuantitativamente del de los normolectores pero no cualitativamente. Sin embargo, los niños que presentan retraso lector no son los que en este trabajo se estudian, sino aquellos que presentan problemas derivados de su sistema cognitivo que no tienen que ver con bajas capacidades intelectuales (Cuetos, 2011). Son alumnos que presentan Dificultades Específicas de Aprendizaje de la Lectura.

Las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA): criterios de identificación.

En primer lugar, es preciso diferenciar Dificultades de Aprendizaje (DA) de Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA). Un alumno presenta DA cuando tiene dificultades generalizadas de aprendizaje. Se dice que presenta DEA cuando dichas dificultades están vinculadas a un área de aprendizaje determinada y no son consecuencia de falta de oportunidades, instrucción inadecuada, déficits o discapacidad intelectual (APA, 2014). Además, Jiménez, Rodríguez, Guamán y García (2010), como se citó en Guzmán et al. (2015), sostienen que estas dificultades son persistentes, no remiten con la edad y requieren una identificación e intervención tempranas.

Según Defior, Serrano y Gutiérrez (2015), lo que se denomina actualmente DEA continúa siendo objeto de debate. Sin embargo, lo que sí parece que tienen en común la gran mayoría de definiciones son todos o alguno de los criterios de identificación de las DEA: el de exclusión, el de discrepancia y el de especificidad. El criterio de *exclusión* no considera DEA las dificultades de aprendizaje originadas por deficiencia sensorial, mental, emocional, desventaja sociocultural, absentismo escolar o inadecuación de métodos educativos. El criterio de *discrepancia* hace referencia a la falta de concordancia entre el resultado real de un aprendizaje y el esperado por esa persona en función de su comportamiento en otros aprendizajes. Si hubiera congruencia a nivel deficitario entre capacidades cognitivas y resultados escolares, se trataría de una Dificultad de Aprendizaje generalizada y no específica. El criterio de *especificidad* establece que las dificultades se manifiestan en el aprendizaje de una habilidad concreta.

Las DEA son concebidas hoy como dimensionales más que como categorías excluyentes (presencia/ausencia), pues la interacción entre genes y ambiente es determinante para que el trastorno se manifieste o no. Además, los últimos avances en el estudio de las DEA ponen de manifiesto la presencia de comorbilidad entre trastornos, apoyando también la idea de que los trastornos deben ser entendidos como variaciones dentro de un continuo dimensional con dos extremos (en uno, un desarrollo normal y, en el otro, un caso grave de dificultad) (Defior et al., 2015).

En los últimos años se están produciendo cambios sustanciales en el campo científico de las dificultades específicas de aprendizaje, sobre todo en lo que respecta a su identificación y tratamiento. Tradicionalmente se usaba como criterio de identificación la discrepancia CI-rendimiento (modelo basado en la espera al fracaso, pues para valorar la discrepancia entre su CI y el bajo rendimiento en un área de aprendizaje es necesario esperar que esa dificultad específica sea persistente y presente un rendimiento desfasado de, al menos, dos años. Así, el diagnóstico se realiza de manera tardía, cuando ya se ha producido un fracaso del alumno). Sin embargo, la irrelevancia demostrada en las últimas investigaciones del CI en la identificación de las DEA, junto al reconocimiento de las DEA en la actual legislación educativa española, abren las puertas a unos criterios de identificación basados en la respuesta a la intervención (RtI) (Jiménez, 2012). Este modelo pone el énfasis en la evaluación temprana para detectar a los alumnos con riesgo de padecer una DEA, proporcionándoles una enseñanza con evidencia científica que es supervisada para comprobar si la respuesta a la intervención es la adecuada. Aquellos alumnos “resistentes al tratamiento” son los candidatos a alumnos con DEA (Fuchs y Fuchs, 2006; como se citó en Defior et al., 2015).

No obstante, según Defior et al. (2015), el modelo de discrepancia, aunque criticado, se sigue utilizando para el diagnóstico y pervive junto al modelo de respuesta a la intervención (RtI), pues no impide intervenir tempranamente en caso de dificultad.

Veamos los criterios de identificación en algunas de las múltiples definiciones de las DEA de acuerdo a un criterio cronológico: la de la legislación norteamericana de Mejora de la Educación de Personas con Discapacidad de 2004 (IDEIA), la del Ministerio de Educación Español (VV.AA., 2012), la del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de 2014 (DSM-5) de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA), la del Modelo de Respuesta a la Intervención (Kearns, Lemons, Fluchs y Fluchs, 2014) y la que Defior et al. (2015) proponen.

1) La definición de la IDEIA de 2004, junto con los procedimientos adicionales de 2006, introduce las siguientes novedades: la sustitución del criterio de discrepancia por el de respuesta a la intervención en los procedimientos de identificación, aunque se mantienen los criterios de heterogeneidad (expresión oral, comprensión oral, expresión escrita, habilidad lectora básica, fluidez lectora, comprensión lectora, cálculo matemático y solución de problemas matemáticos) y las causas de exclusión (incidiendo en el de la falta de instrucción) (Goikoetxea, 2012).

2) El Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD) (VV. AA, 2012) define las DEA como:

Término general que hace referencia a un grupo heterogéneo de alteraciones en uno o más de los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción del lenguaje, la lectura, la escritura y/o el cálculo aritmético con implicaciones relevantes para el aprendizaje escolar. Estas alteraciones son de base neurobiológica y pueden manifestarse a lo largo del ciclo vital. (Como se citó en Defior et al., 2015, p. 40).

3) El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales - DSM-5 (APA, 2014), manual de referencia de los trastornos psicológicos, incluye dentro de la categoría “trastornos del neurodesarrollo”, una subcategoría sobre el “trastorno específico del aprendizaje”, donde se define este trastorno por la presencia de cuatro criterios diagnósticos, de los que se debe especificar su gravedad (pues influye en la evolución y la ayuda a necesitar):

A. Dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas, evidenciado por la presencia de al menos uno de los siguientes síntomas que han persistido por lo menos durante 6 meses, a pesar de intervenciones dirigidas a estas dificultades:

1. Lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo (p. ej., lee palabras sueltas en voz alta incorrectamente o con lentitud y vacilación, con frecuencia adivina palabras, dificultad para expresar bien las palabras). (Ver documento completo en Anexo 1).

B. Las aptitudes académicas afectadas están sustancialmente y en grado cuantificable por debajo de lo esperado para la edad cronológica del individuo e interfieren significativamente con el rendimiento académico o laboral, o con actividades de la vida cotidiana, que se confirman con medidas (pruebas) estandarizadas administradas individualmente y una evaluación clínica integral. En individuos de 17 y más años, la

historia documentada de las dificultades del aprendizaje se puede sustituir por la evaluación estandarizada.

C. Las dificultades de aprendizaje comienzan en la edad escolar, pero pueden no manifestarse totalmente hasta que las demandas de las aptitudes académicas afectadas superan las capacidades limitadas del individuo (p. ej., en exámenes cronometrados, la lectura o escritura de informes complejos y largos para una fecha límite inaplazable, tareas académicas excesivamente pesadas).

D. Las dificultades de aprendizaje no se explican mejor por discapacidades intelectuales, trastornos visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio en el lenguaje de instrucción. (APA, 2014, pp. 66-67)

El DSM-5 subraya, por tanto, el origen neurológico de las DEA e incorpora en la definición la metodología RtI, especifica los ámbitos en los que pueden producirse las dificultades y la necesidad de que se cumplan los cuatro criterios diagnósticos (Defior et al., 2015).

4) Para el modelo de Respuesta a la Intervención:

Los alumnos con DEA son aquellos que no logran alcanzar el rendimiento educativo esperado para su edad, pero que cuentan con capacidades de aprendizaje. Esto ocurre a pesar de recibir una enseñanza de alta calidad (basada en evidencia científica), de haber controlado sus progresos y de haber pasado por diferentes procedimientos de enseñanza (toda la clase, pequeño grupo, enseñanza individualizada) (Kearns, Lemons, Fluchs y Fluchs, 2014; como se citó en Defior et al., 2015, p. 40). Serían, por tanto, en palabras de Defior et al. (2015), los llamados “resistentes al tratamiento”.

5) En la propuesta de Defior et al. (2015), DEA es una dificultad específica de aprendizaje que se caracteriza por un rendimiento bajo en uno o más aprendizajes escolares que, de forma persistente, se mantiene significativamente por debajo de lo esperado (dos cursos por debajo), teniendo en cuenta la edad/cursos del evaluado, un CI superior a 80, enseñanza/intervención adecuada y la ausencia de desórdenes emocionales graves, déficit sensorial y/o déficit neurológico conocido. El bajo rendimiento en la habilidad concernida debe establecerse con, al menos, dos pruebas estandarizadas, teniendo en cuenta la velocidad y la precisión con las que responde la persona evaluada. (pp. 48, 49).

Las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) en la legislación educativa actual.

En España, las DEA aparecen por primera vez mencionadas explícitamente en la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE). En ella se contempla el principio de equidad y se sustituye el término “alumnado con necesidades educativas específicas” por “alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”. Distingue entre: necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo y condiciones personales o de historia escolar.

La nueva redacción dada a la LOE por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) reafirma lo mismo, que las Administraciones deben asegurar las medidas necesarias para que los alumnos con dislexia, dificultades específicas de aprendizaje (DEA) o trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales...

Clasificación de las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA).

Hemos hablado de lo que son las Dificultades Específicas de Aprendizaje y cómo están contempladas en la actual legislación educativa. A continuación veremos cómo se clasifican desde el ámbito psicoeducativo, donde se utiliza la denominación DEA y desde el ámbito clínico, que utiliza la de trastorno. Destacaremos la clasificación que Romero y Lavigne (2011) hacen de las DEA atendiendo a un modelo operativo, que permite una clasificación integral y, dentro del ámbito clínico, la clasificación que se propone en el DSM-5 (APA, 2014).

Estos autores sugieren que las alteraciones neuropsicológicas –no verbales, psicolingüísticas y cognitivas- causantes de las Dificultades Específicas afectan a aprendizajes básicos dando lugar a los siguientes subtipos: a) “*Dificultades Específicas en el Aprendizaje de la Lectura*”: de decodificación y reconocimiento, y de comprensión; b) “*Dificultades Específicas en el Aprendizaje de la Escritura*”: disgrafías y composición escrita; c) “*Dificultades Específicas en el Aprendizaje de las Matemáticas*”: cálculo mental y escrito y solución de problemas.

En el DSM-5 (APA, 2014), dentro de la categoría “trastornos del neurodesarrollo”, hay una subcategoría sobre el “trastorno específico del aprendizaje” en la que, además de explicar los criterios diagnósticos de este trastorno, establece unos criterios especificadores que se pueden ver en el anexo 2.

Hemos aclarado el concepto de dificultades específicas de aprendizaje y ahora nos centraremos en la dificultad de aprendizaje de la lengua escrita.

La dislexia: Dificultad Específica de Aprendizaje de la Lectura (DEAL).

Entre las Dificultades Específicas de Aprendizaje hay unas que cobran especial relevancia en este trabajo, aquellas que se refieren a la lectura, que se engloban dentro de las Dificultades Específicas de Aprendizaje de la Lectura (DEAL) y son consecuencia de una alteración de origen neurobiológico. Presentan dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura aquellos niños que, al enfrentarse al aprendizaje formal, tienen dificultades que resultan inesperadas con respecto a su rendimiento previo. Es esta falta de causa aparente que justifique los problemas en la lectura lo que mejor define a la dislexia.

Diferente a la dislexia es, como hemos explicado antes, el retraso lector, que es inespecífico y puede explicarse por una baja capacidad intelectual, déficits sensoriales y/o motores, déficits cognitivos y lingüísticos generales, escolaridad deficiente, privación sociocultural, problemas emocionales o motivacionales y/o daños neurológicos sobrevenidos. Además, de forma contraria a los alumnos con dislexia, los que presentan retraso lector cometen errores más leves y en menor cantidad y responden mejor y más rápido a la intervención.

En la actualidad existe un consenso bastante generalizado sobre el concepto de dislexia. Lyon, Shaywitz y Shaywitz (2003), como se citó en Cuetos, Defior, Fernández, Gallego y Jiménez (2012), nos definen la dislexia como:

Una DEA de origen neurobiológico, caracterizada por la presencia de dificultades en la precisión y fluidez en el reconocimiento de palabras escritas por un déficit en las habilidades de decodificación lectora y deletreo. Estas dificultades son normalmente consecuencia de un déficit en el componente fonológico del lenguaje y se presentan de manera inesperada ya que otras habilidades cognitivas se desarrollan con normalidad y la instrucción lectora es adecuada. Como consecuencias secundarias, pueden presentarse dificultades en la comprensión lectora y reducirse la experiencia lectora, lo que puede obstaculizar el incremento de vocabulario y del conocimiento general. (p. 23)

Veamos con detalle cada uno de los aspectos de la definición: a) Es una dificultad específica de aprendizaje, que desde un punto de vista clínico es considerada un trastorno porque existe una alteración que afecta a la funcionalidad de la conducta lectora. Este trastorno es específico porque no es consecuencia de discapacidad intelectual, trastornos emocionales, déficits sensoriales, lesiones neurológicas sobrevenidas, instrucción lectora

inadecuada, falta de oportunidades... Además, es un trastorno específico porque la dislexia no es síntoma de otros trastornos sino un trastorno en sí mismo, aunque puede aparecer junto a otros trastornos del aprendizaje (comorbilidad entre trastornos) como el trastorno por déficit de atención con y sin hiperactividad (TDA/TDAH), las dificultades de aprendizaje matemático, los trastornos en la escritura, etc. b) Es de origen neurobiológico, por lo que afecta a la persona en todo su ciclo vital. c) Afecta a la ejecución lectora, tanto a la decodificación lectora como al reconocimiento fluido de las palabras, es decir, a la identificación y emparejamiento de la palabra escrita con su representación en el léxico mental. d) Es un trastorno ligado al lenguaje, pues los niños con dislexia presentan dificultades con el procesamiento fonológico, siendo esta la hipótesis de mayor consenso en la explicación de las dificultades de estos alumnos desde un enfoque psicolingüístico (Lyon, Shaywitz y Shaywitz, 2003; como se citó en Guzmán et al., 2015). e) El resto de habilidades cognitivas se desarrollan con normalidad, es decir, existe una discrepancia entre la baja capacidad lectora y la función normal de las habilidades cognitivas generales. Por tanto, la dislexia puede darse en cualquier nivel intelectual que no implique una dificultad severa de aprendizaje generalizada. f) La comprensión lectora se puede ver afectada por las dificultades en la ejecución lectora, que convierten la decodificación del texto en una tarea que necesita gran cantidad de recursos cognitivos, dejando un número limitado disponibles para la comprensión.

En las siguientes figuras vemos el proceso lector de un niño con dislexia y de un normolector, así como las áreas del cerebro implicadas en la lectura.

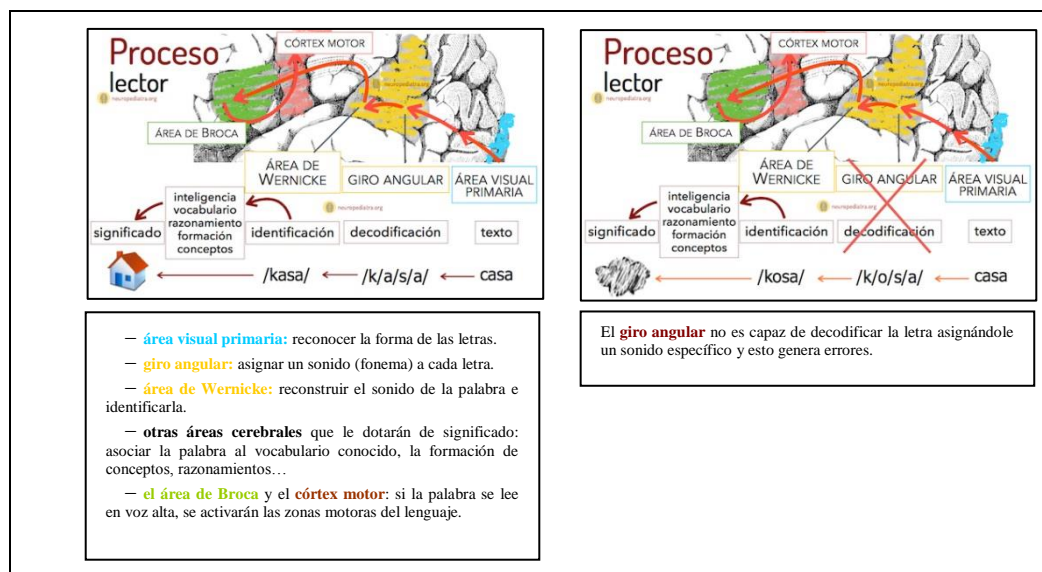


Figura 2. Proceso lector en un normolector y en una persona con dislexia.
 Mas, M. J. (2015).

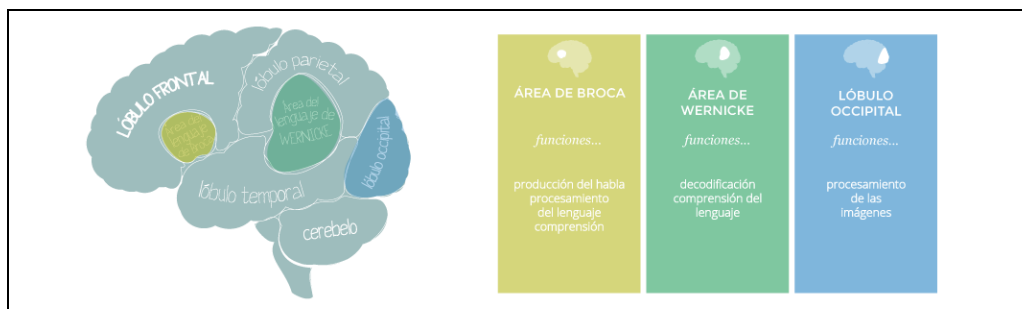


Figura 3. Áreas del cerebro implicadas en la lectura.

Moreno, N. (2015).

Recuperada de <http://www.tdahytu.es/tag/dislexia-y-tdah/>

Frith (1997), como se citó en Carrillo (2012), nos propone un modelo integrador de la dislexia, en el que se da una descripción-explicación de esta en tres niveles: conductual, cognitivo y biológico. En el *nivel conductual* aparecen las conductas observables como la falta de fluidez, dificultades en conciencia fonológica, dificultades en tareas de denominación, dificultades en tareas de memoria fonológica de trabajo, etc.; en el *nivel cognitivo* se sitúa el déficit de procesamiento de la información fonológica y el *nivel biológico* hace referencia a la función incorrecta de naturaleza neurobiológica de las regiones cerebrales que controlan el lenguaje y que son la causa del déficit en el procesamiento. Los tres niveles son modulados por el ambiente.

Por tanto, diferentes estudios evidencian la relación entre déficit fonológico y dificultad lectora (Defior, 2008; Defior y Serrano, 2011). Además, la falta de fluidez y la dificultad para leer palabras con precisión, rapidez y entonación adecuadas se mantiene de forma persistente en los niños con dislexia, suponiendo una limitación para el resto de aprendizajes escolares (González et al., 2010; como se citó en Cuetos et al., 2012). Así, el niño con DEA se va retrasando progresivamente respecto a su grupo de referencia, desconcertando a padres y profesores esta dificultad inesperada en contraste con la fácil capacidad para adquirir otras habilidades. Otro estudio con niños con dislexia realizado por Pérez y Timoneda (2000), como se citó en Timoneda, Pérez, Mayoral y Serra (2013), confirman que el origen de la dislexia se encuentra en una disfunción en el procesamiento secuencial. Además, este procesamiento también desempeña un papel importante en la comprensión de la sintaxis, pues requiere una comprensión de la secuencia en que se disponen las palabras en un orden gramaticalmente correcto (Timoneda y Pérez, 2011; como se citó en Timoneda et al., 2013).

Estas dificultades lectoras generan el consecuente riesgo de presentar problemas de ajuste emocional y social a medida que las dificultades de los niños crecen. Normalmente, a partir de tercero de Primaria, suelen aparecer problemas emocionales en relación con la

experiencia de esfuerzo y el escaso éxito escolar, el bajo rendimiento, la no consecución de los objetivos curriculares, la posible repetición de curso, etc. (Cuetos et al., 2012).

En el estudio realizado por Kavale y Forness (1996), como se citó en Cuetos et al. (2012), sobre la relación entre dislexia y autoestima indican que el 70% de los alumnos con DEA tiene bajo autoconcepto y baja autoestima. Además, entre un 24% y un 52% de los alumnos con DEA presentan problemas conductuales, emocionales y sociales. Sin embargo, estas manifestaciones emocionales, conductuales y sociales no son la causa de sus dificultades en lectura sino que se presentan concomitantemente, dificultan aún más las actividades de lectura y disminuyen su rendimiento. Esto puede explicarse porque cada zona cerebral no solo es responsable de una tarea, sino que está implicada en diversos aspectos del procesamiento de la información, generando, por tanto, en función de la zona y del grado de afectación, diferentes disfunciones cognitivas implicadas en el aprendizaje, la conducta y la motricidad. De los trastornos mencionados, el más asociado a la dislexia es el déficit de atención con y sin hiperactividad (TDA/H), pues ambos trastornos presentan déficits cognitivos coincidentes asociados a una común causa de etiología biológica y/o funcional. Algunos estudios muestran esa alta comorbilidad entre ambos trastornos, de un 30-50%, siendo los valores más altos los que se corresponden con la tipología inatenta del TDAH (Boada, Willcutt, & Pennington, 2012; como se citó en Lacruz, 2013).

Etiología y prevalencia de la dislexia.

Los estudios realizados en los últimos años han aportado nuevos datos sobre las posibles causas de la dislexia, pero aún no se tiene certeza sobre cuál es la etiología exacta. Con los datos disponibles hasta el momento, sabemos que tiene un *origen neurobiológico*, con una importante *carga hereditaria* y que predomina la teoría del *déficit fonológico* como causa principal de las dificultades lectoras en disléxicos (citado en ladislexia.net).

Hinshelwood (1895), como se citó en Defior et al. (2015), fue el primero en concluir que la zona cerebral afectada en las personas con dislexia es el giro angular izquierdo, en la zona posterior al área de Wernicke.

En la actualidad disponemos de técnicas muy novedosas y eficaces (PET, EEG, RM, MEG...) que nos llevan a creer que la dislexia tiene una *base neurobiológica*. Así, las técnicas de neuroimagen muestran ciertas anomalías anatómicas y funcionales que, como ya describieron Galaburda, Sherman, Rosen, Aboitz y Geschwind (1985), como se citó en Cuetos et al. (2012), son consecuencia de un patrón anormal de migración neuronal en la corteza perisilviana durante el desarrollo, que hace que se formen ectopias o pequeños grupos

de células fuera del lugar que les corresponde, provocando una desorganización de las conexiones del interior de la corteza implicadas en la lectura.

Desde un análisis neuropsicológico, las principales alteraciones estructurales o alteraciones cerebrales que nos desvelan las técnicas de neuroimagen son: a) ausencia de asimetría en el plano temporal, puesto que los lóbulos temporales de las personas con dislexia son de tamaño similar en ambos hemisferios (Eckert, 2004; como se citó en Cuetos et al., 2012); b) menor volumen de materia gris en ambos lóbulos temporales, especialmente en los giros medio e inferior izquierdo y en la región temporooccipital izquierda (Vinckenbosch, Robichon y Eliez, 2005; como se citó en Cuetos et al., 2012); c) mayor densidad de materia gris en la parte posterior del giro frontal superior derecho, que se extiende bilateralmente al área prefrontal y que podría deberse al uso de estrategias compensatorias; d) el cuerpo calloso es más redondo y de mayor tamaño (Robichon y Habib, 1998; como se citó en Cuetos et al., 2012); e) simetría en los hemisferios cerebelosos (Rae et al., 2002; como se citó en Cuetos et al., 2012); f) Silani et al. (2005), como se citó en Cuetos et al. (2012), dice que no se trata solo de menor volumen de materia gris, sino de una desorganización estructural de la corteza con partes de menor (zona temporal media izquierda) y partes de mayor densidad de materia gris (giro temporal inferior); g) la máxima diferencia en activación cerebral entre adultos normales y con dislexia se produce en la zona temporal media izquierda (Silani et al., 2005; como se citó en Cuetos et al., 2012); h) densidad reducida del fascículo arqueado (sustancia blanca), de las conexiones que unen las regiones posterior y anterior del lenguaje (Steinbrik et al., 2008; como se citó en Cuetos et al., 2012).

Estas alteraciones estructurales generan alteraciones funcionales: a) Menor activación de hemisferio izquierdo, especialmente en la zona parieto-temporal izquierda, correspondiente con el procesamiento fonológico y mayor activación del hemisferio derecho durante la realización de la tarea (Shaywitz et al., 2002; como se citó en Cuetos et al., 2012). Esta menor activación genera dificultades en el procesamiento y representación de los fonemas, como la segmentación de palabras en fonemas y la omisión o sustitución de un fonema en una palabra (Defior y Serrano, 2011). b) Lentitud de procesamiento y dificultad para acceder al léxico que se traducen en tiempos más altos de respuesta en tareas de denominación oral de dibujos y que se deben al mal funcionamiento de la red del lenguaje que va desde el área temporal a la frontal. Steinbrik et al. (2008), como se citó en Cuetos et al. (2012), encontraron una correlación entre menor cantidad de materia blanca en el fascículo arqueado y lentitud en la lectura de pseudopalabras, pues la escasez de materia blanca hace difícil la integración de información visual, fonológica, semántica y articulatoria.

c) Dificultad para leer con fluidez debida a la baja activación del “área para la forma visual de la palabra” (zona occipito-temporal). En los lectores con desarrollo normal el procesamiento ortográfico se integra con el fonológico porque existe una alta conectividad entre el área de la forma de la palabra y el área de Broca y en los lectores con dislexia la conexión se produce con la corteza frontal derecha, que está asociada a la memoria, lo que indica el uso de estrategias de memoria como compensación de las dificultades. d) Alteraciones en la secuenciación motora, en la articulación y en la adquisición de automatismos debidas a anomalías en el cerebelo (Fawcett y Nicolson, 2004). e) Las zonas de activación no se corresponden con las áreas del lenguaje (Simos, Breier, Fletcher, Bergmand y Papanicolau, 2000; como se citó en Cuertos et al., 2012), demostrando circuitos de lectura diferentes a los de los normolectores.

Desde un enfoque más cognitivo, tal como hemos explicado en apartados anteriores, el concepto de dislexia se centra en las alteraciones de los procesos psicolingüísticos que son consecuencia de esas alteraciones estructurales.

La figura 4, que muestra las áreas de activación en cada proceso de la lectura de un cerebro de un normolector, nos permite comprobar donde se sitúan estas alteraciones cognitivas de las que hemos hablado. Y en la figura 5 se especifican las disfunciones cerebrales de una persona con dislexia.

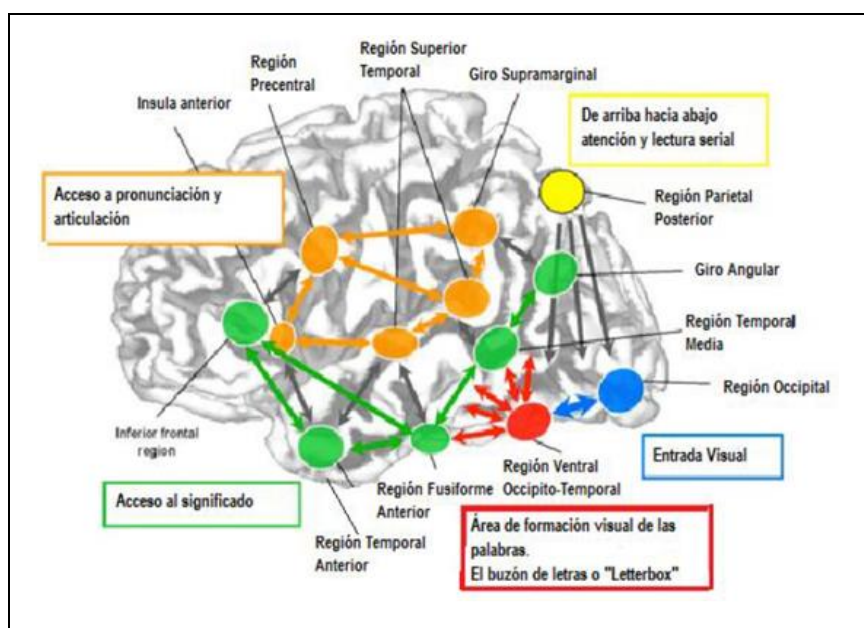


Figura 4. Versión moderna de las redes corticales para la lectura. Tokuhamo-Espinosa y Rivera (2013).

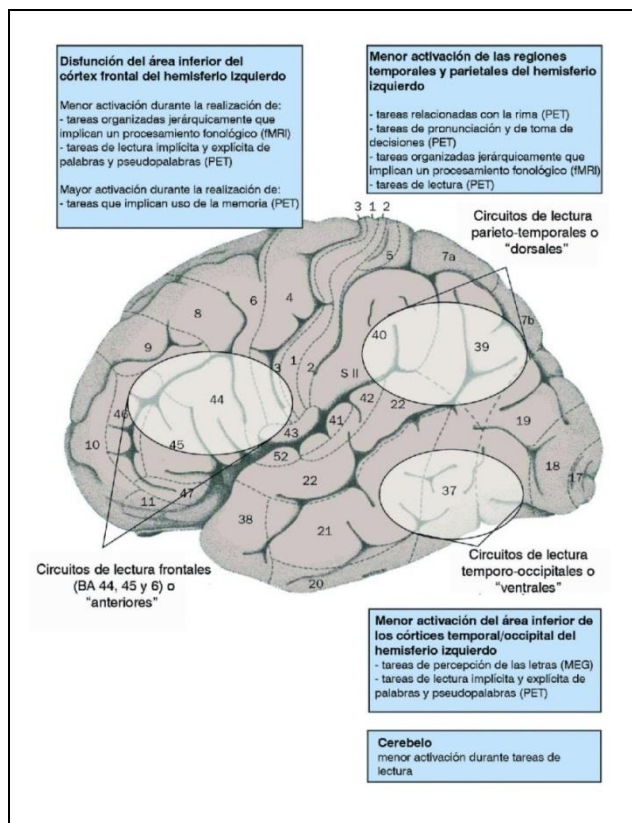


Figura 5. Disfunciones cerebrales de una persona con dislexia (2012).

Recuperado de <http://www.taringa.net/post/info/14459485/Sabes-si-tu-hijo-tiene-Dislexia.html>

Todas las alteraciones mencionadas derivan, como se ha dicho, de una migración neuronal atípica y esta, a su vez, se debe a *factores genéticos*. Por tanto, hay que tener en cuenta como factor interviniente en el desarrollo del trastorno la genética. Pennington (1990), como se citó en Cuetos et al. (2012), concluyó que entre el 23 y el 65% de los niños de padres con dislexia también la desarrollan y el 40% de los hermanos de niños con dislexia también.

La dislexia no es consecuencia de la alteración de un solo gen, sino de algunos de los que participan en funciones lingüísticas básicas para la lectura (Cuetos et al., 2012). Así, se han señalado varios genes como posibles responsables: Taipale (2003) identificó un gen dentro del cromosoma 15 que influye en la migración neuronal de la etapa embrionaria, generando ectopias. Sin embargo, la mutación de este gen no se observa en todos los disléxicos; lo que lleva a pensar en otros genes implicados (ladislexia.net); el que más atención ha recibido ha sido el DCDC2 localizado en el cromosoma 6, que interviene en la regulación de la migración de las neuronas de la corteza (Cuetos et al., 2012).

Desde el enfoque psicolingüístico se pone el acento en la *base cognitiva* como causa de la dislexia. Según Vellutino, Fletcher, Snowling y Scanlon (2004), como se citó en Guzmán et al. (2015), la causa principal de las dificultades específicas en lectura y escritura (DEA-LyE) son, tal como hemos venido explicando, los problemas implicados en el

reconocimiento de palabras y, concretamente, en las que requieren la representación y manipulación de los fonemas, es decir, en el procesamiento fonológico. Y de acuerdo con la Teoría PASS la causa estaría en el procesamiento secuencial encargado de la codificación fonológica.

En cuanto a la prevalencia de la dislexia, de todas las DEA, excluyendo los trastornos del lenguaje oral, la dislexia es la más extendida y de mayor impacto personal, académico y social (Cuetos et al., 2012).

La transparencia de la lengua, la escolarización, el criterio seleccionado para diferenciar entre dislexia y retraso lector son factores que hacen que sea difícil la determinación de unas datos aceptados por todos sobre la prevalencia de la dislexia.

Según Sánchez y Alonso-Cortés (2012), como se citó en Guzmán et al. (2015), a pesar de los diferentes enfoques y prácticas docentes en la enseñanza inicial de la lengua escrita, la mayoría de los niños dominan la lectoescritura con eficacia y relativa rapidez. Sin embargo, entre el 5% y el 15% de niños presentan dificultades específicas de aprendizaje.

Cuetos et al. (2012) estiman que un 10% de niños en edad escolar presentan dificultades lectoras, de los cuales un 8% presentan un retraso lector y un 1-2% dislexia.

Jiménez, Guzmán, Rodríguez y Artiles (2009), como se citó en Cuetos et al. (2012), informan, a partir de los estudios realizados en España (Islas Canarias), de una prevalencia de la dislexia de un 3,2% en alumnos de Educación Primaria. Además, estos autores también indican que la dislexia es la más frecuente de las DEA.

Clasificación de la dislexia (del desarrollo o evolutiva).

La dislexia a la que nos estamos refiriendo en este trabajo recibe los nombres de *dislexia evolutiva*, dislexia del desarrollo o dislexia específica de evolución, tiene un carácter evolutivo y existe una predisposición a desarrollarla. Es diferente de la *dislexia adquirida*, que sobreviene tras una lesión cerebral y suele ser posterior al aprendizaje de la lectura.

A continuación nos centraremos en la clasificación de la dislexia del desarrollo por ser el caso habitual que nos encontraremos en el aula de primaria.

La clasificación viene dada por la ruta que se encuentre alterada desde el modelo dual de la lectura, ya explicado anteriormente. Un inadecuado funcionamiento de cualquiera de las dos rutas originará dificultades lectoras, ya que para una lectura eficiente es necesario el concurso de ambas. Así, podemos encontrar diferentes síntomas en función de si lo que está afectado es el mecanismo de conversión grafema-fonema o el reconocimiento de palabras conocidas.

Tabla 1. Clasificación de la dislexia. Cuadro comparativo.

Dislexia fonológica	Dislexia superficial o léxica
Dificultades para leer utilizando la ruta fonológica (RCGF)	Dificultades para leer utilizando la ruta léxica
<p>Predominio de la ruta léxica, haciendo un reconocimiento global de la palabra, sin dividirla en los segmentos que la componen.</p> <p>Conducta observaba:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Lectura con errores en la decodificación (rectificaciones, vacilaciones, confusiones entre grafemas, adiciones, omisiones) y baja velocidad lectora. — Mejor lectura de palabras familiares que de palabras nuevas. 	<p>Predominio de la ruta fonológica, haciendo una lectura basada en la conversión grafema-fonema.</p> <p>Conducta observaba:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Lectura dificultosa y lenta, con silabeo y mala prosodia, pero con pocos errores. — Lectura correcta pero lenta de palabras nuevas. — Problemas en la lectura de palabras cuya escritura no se corresponde con su pronunciación.
Dislexia mixta	
Dificultades en el uso de ambas rutas, pues la ruta léxica se desarrolla a partir de la ruta fonológica	

La *dislexia fonológica*, tal como puede observarse en la tabla 1, se refiere a dificultades para usar la ruta subléxica en la lectura de palabras, con un mayor predominio de la ruta léxica, que es la que permite leer de manera global las palabras conocidas. La afectación del mecanismo de conversión grafema-fonema da lugar a una lectura con errores en la decodificación y baja velocidad lectora. Las manifestaciones conductuales más frecuentes son: rectificaciones y vacilaciones, sustitución de unos grafemas por otros semejantes fonológica y visualmente, confusiones entre grafemas dependientes del contexto y de baja frecuencia, adiciones y omisiones, mejor lectura de palabras familiares que de palabras nuevas o pseudopalabras, menos errores en palabras cortas, errores de lexicalización (derivativos y sustitución de palabras función o de contenido) (Cuetos et al., 2012).

La *dislexia superficial o léxica* supone un reconocimiento global de las palabras deficitario, dando como resultado una lectura dificultosa y lenta, con silabeo y mala prosodia. Las manifestaciones conductuales más frecuentes son: bajo ritmo lector pero con pocos errores, lectura lenta de palabras largas, dificultades para leer palabras cuya escritura no se corresponde con la pronunciación, regularización de las palabras irregulares, lectura correcta de palabras nuevas, confusión entre homófonos, conversión de palabras reales en palabras no existentes y problemas de acceso al significado (Cuetos et al., 2012).

Es difícil encontrar niños con una dislexia evolutiva fonológica y un buen funcionamiento de la ruta léxica, puesto que, como antes se ha explicado, la vía léxica se

desarrolla a partir de la vía subléxica y si la conversión grafema-fonema no funciona bien, también fallará el proceso mediante el cual se almacenan representaciones en el léxico visual.

Murphy y Pollatsek (1994) y Manis, Seidenberg, Doi, McBride-Chand y Petersen (1996), como se citó en Cuetos (2011), encontraron que la mayor parte de niños con dislexia tenía dificultades para leer tanto palabras irregulares como pseudopalabras, es decir, tenían dificultades en ambas rutas, presentando una *dislexia mixta*.

En consecuencia, intentar hacer una clasificación de la dislexia evolutiva carece de sentido pues, aunque en unos alumnos predomine más una ruta que otra, el origen del problema es el mismo. Las principales diferencias están en la estrategia compensatoria utilizada para evitar las dificultades. Sin embargo, aunque criticada, la distinción resulta útil para clasificar los síntomas e identificar el proceso subyacente que está alterado.

Una vez analizado el concepto de dislexia, su etiología, prevalencia y clasificación, vamos a ver cómo se evalúa y diagnostica a un alumno con DEAL.

Prevención, identificación, evaluación y diagnóstico de los alumnos con dislexia.

Hay que considerar, en primer lugar, que en nuestro sistema educativo un alumno no puede ser diagnosticado de dislexia (u otra dificultad específica de aprendizaje) si no presenta dos años de desfase en curricular en el área o áreas evaluadas. Esto supone que hasta no haber cursado dos años de escolaridad obligatoria (Educación Primaria, con o sin repeticiones) no es posible el comienzo de la evaluación de sus dificultades, a pesar de ser evidentes, pues todavía no pueden ser consideradas como tales. Por tanto, si durante la Educación Infantil y los dos primeros cursos de Educación Primaria no se realiza ninguna evaluación dirigida al diagnóstico, tampoco se interviene, pues el plan de intervención debe realizarse en base a las áreas deficitarias detectadas en la evaluación. El resultado es que, durante este período, las dificultades se perpetúan y empeoran su pronóstico (Jiménez, Rodríguez, Guzmán y García, 2010). Ante esto, lo más oportuno es actuar psicopedagógicamente antes de que la dificultad lectora se haga patente, promoviendo prácticas de identificación e intervención docente tempranas de las DEAL, a partir de la identificación de determinados factores de riesgo previos a la manifestación de la dificultad lectora (Ramos et al., 2014). Así, la intervención preventiva contribuye a que los alumnos no fracasen (Timoneda, Pérez, Mayoral y Serra, 2013). La importancia de esta intervención preventiva en el futuro éxito escolar de los alumnos constituye el motor de arranque de este trabajo, con el objetivo de facilitar el uso generalizado de este tipo de prácticas docentes.

Prevención de las dificultades de la lengua escrita.

Desde la Educación Infantil existen experiencias con programas de prevención de las dificultades de la lectura y la escritura. Con esta finalidad se diseñó el programa COGEST (ESTimulación COGNitiva; Timoneda, Mayoral, y Timoneda, 2008), que se centra en la estimulación de los procesos cognitivos PASS (planificación, atención, secuencial y simultáneo) y no en el refuerzo de contenidos, permitiendo que cada niño descubra cómo funciona su cerebro y cuáles son las mejores estrategias para aprender. Además, hace posible la detección temprana de las dificultades de los alumnos (Timoneda et al., 2013).

Otro programa preventivo que permite identificar de modo temprano y determinar el riesgo de DEAL de alumnos entre 5-7 años es el Programa de Recuperación y Enriquecimiento PASS Lector (PREP-L; Das, 1999). Tiene como objetivo enriquecer y mejorar los procesos PASS (planificación, atención, secuencial y simultáneo), sobre todo el procesamiento secuencial y simultáneo que subyacen al aprendizaje de la lectura como ya se explicó más arriba (Ramos, Conde, Alfonso y Deaño, 2014). Es un programa preventivo que encaja dentro de la perspectiva de un modelo de respuesta a la intervención.

El hecho de que la dislexia, como alteración neurobiológica que es, esté presente antes de que sus síntomas sean claramente visibles con el aprendizaje de la lectura, abre las puertas a la aplicación de modelos de diagnóstico basados en la respuesta a la intervención (RtI). Según Jiménez (2012), estos modelos tratan de prevenir y anticipar las dificultades mediante: a) la evaluación temprana (5-7 años) de la respuesta de un alumno que presenta suficientes indicadores de riesgo; b) la implementación de un programa de intervención preventiva de larga duración basado en la investigación científica, que asegure que si los niños muestran resistencia a la intervención no sea derivada de una instrucción inadecuada; c) la evaluación progresiva de la respuesta del alumno a través de la Batería IDEL (Indicadores Dinámicos del Éxito de la Lectura; Good, Baker, Knutson y Watson, 2006). El modelo RtI lleva implícito la intervención como forma de evaluación. Aquellos alumnos que no respondan a la intervención científica serán remitidos para ser evaluados por los equipos de orientación (Jiménez et al., 2011). Por tanto, el porcentaje inicial de alumnos con riesgo de dislexia se ha visto reducido después de esta intervención. Una vez concedida a los alumnos la oportunidad de intervenir en la fase de inicio de aprendizaje de la lectura, momento en el que el tratamiento resulta más eficaz, si todavía sigue presentando dificultades, se inicia un proceso de evaluación en el que ya es posible diagnosticar al alumno utilizando los tres criterios de identificación de DEA que más arriba exponíamos (exclusión, discrepancia y especificidad).

Identificación de los alumnos con dislexia.

Centrándonos en la detección temprana como práctica docente que puede ayudar a minimizar, en la medida de lo posible, las consecuencias derivadas de las dificultades que presentan algunos alumnos y, por tanto, la cantidad de alumnos que han de ser evaluados, señalaremos algunos factores que pueden ayudar a detectar a los alumnos con riesgo de desarrollar dislexia antes del inicio del aprendizaje de la lectura y, en consecuencia, poder implementar ayudas tempranamente, siendo esta la motivación principal de este trabajo. Para ejemplificar esto, la Asociación Madrid con la Dislexia (2013) propone una serie de síntomas que pueden presentar los alumnos (algunos de ellos, no necesariamente todos) según la edad y que podrían ser utilizados para detectar a esos alumnos en riesgo (ver anexo 3).

Es importante señalar que no todos los estudiantes que tienen dificultades con estas habilidades tienen que tener dislexia, pero pueden servir de ayuda al profesor de aula en la detección de posibles dificultades en la lectura, evitando que las dificultades sean ignoradas, atribuidas a la falta de motivación, la distracción o la “inmadurez”. Serán las pruebas específicas de lectura y de las habilidades de escritura realizadas por un especialista la única manera de poder confirmar el diagnóstico de la dislexia, en función de los criterios establecidos.

Para la identificación de alumnos con riesgo de presentar DEAL también se puede utilizar el cuestionario de cribado para la detección temprana de las dificultades específicas de aprendizaje (CUDEA) del Gobierno de Canarias, indicado para el alumnado que finaliza 2º de Primaria.

Evaluación de los alumnos con DEAL.

La evaluación es el proceso de recopilación de información para identificar los factores que contribuyen a la dificultad de un estudiante, en este caso, con el aprendizaje de la lectura y escritura, que nos permitirán obtener un diagnóstico con la finalidad de establecer un programa de intervención.

La evaluación comienza con una valoración de cada uno de los aspectos incluidos en la definición que más arriba se ha dado de DEAL y de los criterios de identificación que recogen los diferentes sistemas diagnósticos.

En primer lugar, siguiendo el ***principio de exclusión***, se deben descartar posibles causas que expliquen las dificultades lectoras, como trastornos emocionales, déficits sensoriales, lesiones neurológicas sobrevenidas e instrucción lectora inadecuada. Para ello se lleva a cabo una *entrevista con la familia* en la que el profesional a cargo de la evaluación recoge y analiza la información para poder entender el desarrollo y las oportunidades

educativas que se han proporcionado. Se recopila información referida a: la percepción que la familia tiene sobre el problema lector, los principales hitos del desarrollo (sobre todo los del área verbal y comunicativa), historia médica para descartar posibles déficits sensoriales auditivos o visuales (examen médico si se considera necesario), antecedentes familiares, escolarización y apoyos previos (cambios de colegio y motivos, rendimiento actual y áreas de dificultad, hábitos de estudio, momento de aparición de las dificultades y evolución de las mismas...).

Teniendo en cuenta el *criterio de discrepancia*, común a todas las definiciones de dislexia evolutiva, es necesario comprobar que existe una falta de concordancia entre el rendimiento del niño en tareas de lectura y lo que es capaz de hacer potencialmente. En nuestro sistema educativo se considera que existe esa discrepancia cuando existen dos cursos académicos de desfase en tareas de lectura. Para cuantificar esta discrepancia se hace uso del CI, siendo necesarias *pruebas de inteligencia y pruebas de evaluación de la lectura*. Así, para descartar o confirmar déficit intelectual se pueden utilizar diferentes *tests de inteligencia*: las dos escalas de inteligencia de Weschler, WPPSI-III (2,6-7,3 años) y WISC-IV (6-16,11 años), nos proporcionan información sobre el cociente intelectual, comprensión verbal, razonamiento perceptivo, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento. La batería de evaluación neuropsicológica K-ABC de Kaufman es adecuada para obtener información sobre las modalidades principales de procesamiento de la información (procesamiento secuencial y simultáneo) y el conocimiento no verbal.

Si se sospecha que pueda haber dificultades a nivel de lenguaje oral que influya en el aprendizaje de la lectoescritura se puede evaluar con: a) pruebas que evalúan todos los componentes del lenguaje, como PLON-R (test screening para la detección rápida de problemas en el desarrollo del lenguaje oral para niños de 3 a 6 años), ITPA (test para evaluar las funciones psicolingüísticas para niños de 2,5 a 10,5 años), BLOC (Batería del Lenguaje Objetiva y Criterial, que evalúa los cuatro componentes básicos del lenguaje: morfología, sintaxis, semántica y pragmática para niños de 5 a 14 años); b) pruebas que evalúan el componente fonológico, como RFI (Registro fonológico inducido que evalúa fonología para niños de 3 a 7 años), EDAF (test para la evaluación de la discriminación auditiva y fonológica para niños a partir de 3 años); c) pruebas que evalúan el componente léxico, como el PEABODY (test para evaluación del léxico para niños de 2,5 a 90 años); d) pruebas que evalúan el componente morfosintáctico, como el TSA (test para valorar la morfosintaxis en comprensión y en expresión oral para niños de 3 a 7 años).

Además, se debe realizar una *evaluación de la lengua escrita* específica. Para ello existen numerosas pruebas baremadas que nos indican el nivel en el que se encuentra el niño respecto a la media, lo que permite determinar si existe una discrepancia de dos o más cursos que hagan posible el diagnóstico como dificultad específica de aprendizaje de la lectura (dislexia). De acuerdo con la distinción realizada a lo largo de las páginas anteriores entre los enfoques centrados en las habilidades lectoras (en la conducta, en el síntoma u output) y aquellos centrados en los procesos cognitivos (procesamiento) que intervienen en la lectura, a la hora de seleccionar una prueba para valorar la competencia lectora del niño también deberemos tenerlo en cuenta. En las tablas siguientes se recogen algunas de las pruebas dedicadas a la evaluación de las habilidades lectoras y otras enfocadas en la evaluación de los procesos cognitivos que intervienen en tareas de lectura.

Tabla 2. Pruebas dedicadas a la evaluación de las habilidades lectoras.

Prueba	¿Qué evalúa?
DST-J	Screening para la detección de la dislexia en niños de 6,5-11 años.
TECLE	Test colectivo de eficacia lectora para evaluar la eficacia de los mecanismos de lectura.
TALE	Evalúa el nivel general de lectura y escritura en niños de 6 a 10 años.
ECL	Evalúa la comprensión lectora en niños de 7 a 16 años.
EDIL	Evalúa la exactitud, velocidad y comprensión.
DIS-ESP	Batería basada en la teoría fonológica que se estructura en tres bloques: eficiencia lectora, descripción de los síntomas conductuales y evaluación de la fonología.

Tabla 3. Pruebas dedicadas a la evaluación de los procesos cognitivos que intervienen en tareas de lectura.

Prueba	¿Qué evalúa?
PROLEC-R	Los procesos que intervienen en la lectura: procesos léxicos (reconocimiento de palabras), procesos sintácticos y procesos semánticos en niños de 6 a 12 años.
PROESC	Los procesos cognitivos que intervienen en la escritura en niños de 8 a 15 años.
DN-CAS (Das & Naglieri, Cognitive Assessment System)	Batería para evaluar de forma cualitativa y cuantitativa cada uno de los procesos cognitivos PASS: planificación, atención, simultáneo y secuencial.

Merecen especial atención dos de los instrumentos de diagnóstico mencionados: DIS-ESP y DN-CAS. La batería DIS-ESP (Carrillo, Alegría, Miranda y Sánchez, pendiente de publicación) es un instrumento de evaluación de la dislexia evolutiva basada en la teoría fonológica que, como se ha explicado, sitúa el origen de los problemas de la dislexia en la representación, almacenamiento y/o recuperación de los sonidos del habla, siendo esta la causa de la dislexia de mayor consenso. Se centra en la observación de síntomas y no en la

evaluación de procesos. Con los resultados obtenidos trata de determinar las causas, es decir, qué mecanismo del reconocimiento de palabras escritas está fallando, el procesamiento fonológico o el ortográfico. Se estructura en tres bloques: en el primero se determina el nivel global de competencia lectora a través de la prueba TECLE (Carrillo y Marín, 1997), siendo posible la aplicación grupal; en el segundo se evalúan los mecanismos de identificación de palabras mediante lectura de palabras y pseudopalabras, dictado de palabras y decisión ortográfica; por último, se realiza una exploración de los procesos fonológicos a nivel perceptivo, representacional, productivo y metafonológico a través de pruebas de discriminación de pares mínimos, fluidez verbal, nombrado, memoria fonológica, supresión silábica, identificación fonémica y supresión fonémica. Estas últimas tareas no requieren el aprendizaje previo de la lectura, por lo que tienen la ventaja de poder ser aplicadas a los alumnos de infantil para poder detectar tempranamente posibles dificultades (Carrillo et al., 2011 y Luque et al., 2012).

Respecto al segundo instrumento (DN-CAS), Timoneda et al. (2013) explican que la batería DN-CAS permite conocer el origen de las dificultades de lectura y escritura, saber cuándo está justificada una dislexia, descartar problemas emocionales o la presencia de los mismos y diseñar la intervención más adecuada a cada situación. Permite, por tanto, diferenciar en qué casos, niños con problemas de aprendizaje muy parecidos, las dificultades tienen un origen cognitivo y/o emocional, y que según los criterios diagnósticos del DSM-V serían todos diagnosticados como alumnos con DEAL sin tener en cuenta el origen de sus dificultades. De tal forma que cuando la causa se sitúa en las dificultades en conciencia fonológica, lo que está alterado es el procesamiento secuencial PASS (Pérez y Timoneda, 2000), pero cuando las dificultades tienen un origen emocional, el proceso alterado es la planificación, pues la relación entre emoción y cognición se da a través del proceso de planificación. Cuando la amígdala detecta peligro, activa conductas de defensa que bloquean el proceso de planificación. Los síntomas que presentan los niños pueden ser iguales pero no el origen de los mismos ni el tratamiento que cada uno necesita.

Teniendo en cuenta el *principio de especificidad*, hemos de comprobar que las dificultades se manifiestan únicamente en el aprendizaje de la lectura, pues si el alumno manifestara déficits generalizados en el aprendizaje ya no podría ser diagnosticado como alumno con dificultades específicas de aprendizaje de la lectura (dislexia). Sin embargo, se debe tener en cuenta el tiempo transcurrido desde la aparición de las dificultades lectoras, pues, aunque inicialmente las dificultades son solo lectoras, el paso del tiempo sin intervención puede hacer que se vean afectadas las áreas que implican un uso complejo del

lenguaje. Por tanto, es necesario completar la evaluación con información sobre el rendimiento en otras áreas académicas además de la lectura.

Con toda la información recabada se diagnostica al niño como alumno con Dificultades Específicas de Aprendizaje de la Lectura si es el caso. Este diagnóstico queda reflejado en el informe de evaluación psicopedagógica correspondiente, en el que aparecen las directrices del plan de intervención a llevar a cabo, con unas conclusiones y recomendaciones para que el personal docente y los padres puedan ayudar al niño con dislexia.

Por tanto, vemos que resulta fundamental anticiparnos a la aparición de posibles dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita, llevando a cabo programas preventivos como el COGEST o el PREP-L, basándonos en un modelo de Respuesta a la Intervención. En caso de que las dificultades se manifiesten será determinante en el pronóstico posterior del alumno una detección precoz de las mismas, para lo que nos ayudamos de una serie de indicadores de riesgo de DEAL. Una vez identificadas las dificultades, es preciso determinar los factores que contribuyen a la presencia de las dificultades a través del proceso de evaluación, que atiende a los principios de exclusión, discrepancia y especificidad, de los que se deducirá el diagnóstico de DEAL.

Intervención en las dificultades del aprendizaje inicial de la lengua escrita de los alumnos con dislexia.

Una vez que el alumno ha sido valorado y diagnosticado, se hace necesario plantear un plan de intervención que haga posible la compensación y/o recuperación de sus dificultades lectoras. Este plan de intervención se lleva a cabo en dos ámbitos: en el escolar y en el familiar. Dentro del ámbito escolar, a nivel individual o de pequeño grupo se desarrollan los tratamientos específicos dedicados a recuperar los procesos de reconocimiento de palabras, y a nivel de aula se desarrolla una intervención de carácter general, en la que se tienen en cuenta una serie de consideraciones metodológicas. No debemos olvidar la importancia de la colaboración familiar en la superación de las dificultades del niño. Se pretende, por tanto, que la intervención se realice desde un enfoque multidimensional (Rueda, 2013).

La mejor intervención en caso de un alumno con riesgo de desarrollar dislexia es la prevención y la detección e intervención tempranas (Soriano, 2007). Pero a la prevención ya le hemos dedicado unas líneas en apartados anteriores, destacando el modelo de Respuesta a la Intervención. Ahora nos centraremos en la intervención una vez han aparecido las dificultades en la lectura y han sido diagnosticadas.

Intervención específica.

Las dificultades que presenta un alumno con dislexia son diferentes en cada caso, necesitando intervenciones adaptadas y personalizadas a cada cual. El programa específico de intervención a llevar a cabo vendrá determinado, además de por las características individuales de cada niño, por la evaluación que se haya realizado. Si esta se ha centrado en los síntomas se desarrollará un *programa centrado en la mejora de las habilidades lectoras*, y si se han evaluado los procesos cognitivos, se implementará un *programa de recuperación de esos procesos cognitivos*.

Programas centrados en la mejora de las habilidades lectoras.

Entre los programas de intervención dirigidos a la *enseñanza directa de las habilidades lectoras* que hagan posible una identificación rápida y precisa de las palabras escritas, destacaremos los programas de base fonológica como el PHAB/DI (Instrucción directa del análisis fonológico y “blending”), desarrollado por Lovett, Steinbach & Frijters (2000), que enseña a los alumnos a decir cada sonido de una palabra uno a uno, de izquierda a derecha y a ensamblar sonidos para formar palabras (por ejemplo, para decir pala, se les enseña a decir cada uno de los fonemas que componen la palabra por separado y luego las unen, /p/ /a/ /l/ /a/ -- /pala/). El orden de las asociaciones entre letras y sonidos está preestablecido, requiere una práctica masiva y no se entrena el nivel superior si no se ha conseguido el anterior (Sánchez et al. 2012).

Otro de los programas que destacamos dentro de este primer grupo es el de Intervención en Fluidez Lectora – IFL (Serrano y Defior, 2012), basado en los métodos de lectura repetida y lectura acelerada, a lo que se añaden actividades de procesamiento fonológico, de las reglas de correspondencia grafema-fonema y de comprensión lectora. Es, por tanto, un programa destinado a mejorar los componentes de la fluidez lectora citados en páginas anteriores: precisión en la descodificación de palabras, automaticidad en el reconocimiento de palabras (velocidad) y prosodia. Se trata de un programa individualizado y adaptado al ritmo de cada niño, estructurado y secuencial (parte de la lectura de sílabas, luego de palabras y por último de textos). Se implementa de forma individual e intensiva a través de un programa informático en forma de juego interactivo (Serrano, Ortega y Defior, 2012). La intervención se desarrolla en cuatro fases: lectura de sílabas (repetición de sílabas con diferentes estructuras para ayudar a establecer conexiones visuales y verbales), lectura de palabras (las palabras contienen las sílabas ya leídas en la fase anterior), actividades metafonológicas (tareas de análisis y de síntesis de fonemas, reglas de conversión grafema-fonema) y lectura de textos (que incluyen las sílabas y las palabras leídas en fases anteriores).

Programas de recuperación de los procesos cognitivos.

Entre los programas basados en *procesos cognitivos y enseñanza mediada* destacan el Programa Cognitiva. PT. (Torres, 2004) para la estimulación cognitiva y la rehabilitación de los Trastornos Específicos de la Lectoescritura desde una perspectiva neuropsicológica, teniendo en cuenta los diversos sistemas funcionales que intervienen en ella. El programa, en soporte informático, pretende facilitar y potenciar la labor del instructor, ofreciendo un conjunto de actividades de reeducación de los procesos que intervienen en el aprendizaje de la lectoescritura (procesos perceptivo visuales, procesos perceptivos auditivoverbales, ruta fonológica, conciencia fonológica, ruta léxica, procesos sintácticos y procesos semánticos). El instructor puede elaborar las programaciones que se ajusten a las características de los sujetos por edad y patología o utilizar las que están elaboradas. Además, ofrece la posibilidad de ser utilizado tanto para la rehabilitación como para la estimulación de los procesos cognitivos implicados en la lengua escrita.

Otro de los programas centrados en la intervención cognitiva es el Programa PASS para la Intervención Cognitiva (PPIC-versión catalana y castellana del PREP: *PASS Reading Enhancement Program*, Das, 2004). Es un programa informatizado de facilitación de la lectura, basado en la Teoría PASS (Planificación, Atención, Secuencial y Simultáneo) y dirigido a mejorar el procesamiento de las estrategias, sobre todo las de procesamiento simultáneo y secuencial, que sirven de base en la lectura. Incide en el desarrollo de estrategias propias que den lugar a un aprendizaje emocional satisfactorio y relevante para el niño. Los alumnos con dificultades cognitivas carecen de flexibilidad en el uso de estrategias en la realización de las tareas. El PPIC (Programa PASS de Intervención Cognitiva) fomenta un aprendizaje inductivo, en el que el niño debe descubrir la estrategia a utilizar para resolver una tarea a través de las pistas estructuradas que se le ofrecen. No se trata de que el mediador enseñe estrategias al niño, sino de que le estimule para que sea consciente de sus propias estrategias. Otra de las premisas del programa es utilizar el error como dinamizador del aprendizaje, haciendo que el alumno se dé cuenta de sus errores para que revise su propio proceso de aprendizaje y modifique su estrategia (planificación). Se implementa de forma individual o en pequeño grupo y consta de diez tipos de tareas, seis para la mejora del procesamiento secuencial y cuatro para el simultáneo, que pueden administrarse total o parcialmente y en cualquier orden (Timoneda, 2006). Cada tarea tiene tres fases dependiendo del nivel de ayuda que el niño necesite para resolverla y comienza con una explicación detallada sobre lo que deben hacer (Ramos et al., 2014). La atención y la planificación no se

citan entre las actividades, porque son dos procesos que deben estar presentes en la realización de cualquier tarea.

Será necesaria, además de la intervención dirigida a la dificultad lectora, una intervención a nivel emocional, para ayudarle a ajustar a la realidad la percepción de sus dificultades. Debemos hacer ver al alumno que “es capaz”, ayudándole a confiar más en sí mismo, en sus posibilidades, a sentirse más seguro para afrontar nuevas situaciones tanto relacionadas con los aprendizajes escolares como de otros ámbitos.

En este apartado hemos expuesto diferentes programas de intervención específica, que ponen su foco en diferentes aspectos (habilidades vs procesos lectores) en función de la teoría seguida. A continuación, veremos los factores que se deben tener en cuenta en un aula con alumnos con DEAL.

Intervención en el aula.

Dentro de las actuaciones propuestas, dirigidas al alumno dentro del aula, tan importantes son las referidas las tareas específicas de lectura como las referidas al aspecto motivacional-emocional. Por tanto, el maestro debe atender todos los aspectos derivados de las dificultades específicas del alumno: aspectos de carácter cognitivo-“fríos” (pautas o instrucciones vinculadas a las tareas de lectura) y los de carácter motivacional/emocional-“cálidos” (De Sixte y Sánchez, 2010).

La Asociación Madrid con la Dislexia (2013) presenta una serie de actuaciones generales en el aula que nosotros hemos adaptado y clasificado, siguiendo a De Sixte y Sánchez (2010), en “frías” y “cálidas” (ver anexo 4).

La trabajo directo con el alumno resulta clave en el proceso de intervención. Sin embargo, no debemos dejar de lado la intervención con el grupo de compañeros del alumno con DEAL.

Intervención social.

Esta intervención social hace referencia a la intervención que se realiza con el resto de los alumnos del aula a la que pertenece el alumno. Se trata de que el alumno con dislexia se sienta más comprendido y aceptado tanto por los profesionales como por sus propios compañeros. Es necesario introducir el tema de la dislexia en el aula para que el grupo-clase entienda y acepte al alumno disléxico y no considere las adaptaciones curriculares que este recibe como “un privilegio”. Se puede aprovechar también la ocasión para hablar de otro tipo de dificultades o discapacidad que puedan presentar otros alumnos del aula.

Tan importante como la intervención que se realiza con el alumno es la que debemos realizar con su familia.

Intervención con las familias.

Una parte fundamental en la recuperación de las dificultades lectoras del niño es la colaboración de la familia. Para ello debemos proporcionar a los padres asesoramiento en varias direcciones: para que comprendan las dificultades lectoras de su hijo y le proporcionen una respuesta saludable y ajustada a esas dificultades; sobre las acciones específicas relacionadas con la lectura que pueden llevar a cabo con su hijo; en la identificación de las conductas o mediaciones que llevan a cabo y favorecen la motivación del niño hacia la lectura (Rueda, 2013).

Rueda (2013) establece tres fases en el asesoramiento a las familias: a) fase de “escucha activa”, en la que el objetivo es que los padres se sientan escuchados respecto a la situación problemática que están viviendo. Será necesario intervenir en el caso de que los padres no perciban con claridad las dificultades específicas de su hijo en la lectura ni las consecuencias emocionales que estas tienen para el niño; b) fase de “principio de realidad y ajuste de expectativas”, en la que se les ofrece información basada en la investigación para intentar focalizar el problema, propiciando un ajuste a la realidad de las expectativas de los padres respecto a lo que pueden esperar de sus hijos, haciéndoles ver que la recuperación de las dificultades es lenta, costosa y a largo plazo; c) fase “qué podemos hacer”, dirigida a ver en qué medida la familia puede colaborar en el proceso de compensación de las dificultades de su hijo, asumiendo un compromiso de llevar a cabo unas pautas de actuación concretas con el niño, como por ejemplo actividades de lectura conjunta o juegos con los sonidos de las palabras y pautas de carácter motivacional-emocional en la interacción con su hijo.

A lo largo de esta primera parte hemos analizado con detalle el aprendizaje y desarrollo de la lengua escrita, las dificultades específicas de ese aprendizaje, la evaluación y la intervención en las mismas, haciendo especial énfasis en la intervención preventiva como práctica más efectiva antes de que las dificultades se manifiesten.

A continuación, basándonos en la información expuesta, se presenta un protocolo de actuación en el aula para alumnos que presentan DEAL con el objetivo de promover una identificación e intervención temprana de las dificultades específicas de la lectura. Este protocolo añade la aplicación práctica de la información teórica recopilada en esta primera parte, en la que se desarrolla y justifica esta actuación precoz ante las Dificultades Específicas De la Lectura.

II Propuesta de protocolo de actuación en el aula ante un posible caso de alumno con Dificultades Específicas de Aprendizaje de la Lectura (DEAL)

Introducción

Como se recordará, el objetivo que perseguimos con este TFG es orientar, a través de un protocolo de actuación, al maestro del aula de Primaria en su modo de proceder ante un alumno que no aprende a leer como los demás, reduciendo con su puesta en práctica el porcentaje de alumnos con dificultades y/o la gravedad de las mismas en cursos superiores. Para conseguir lo propuesto son necesarias actuaciones tempranas, por lo que el documento que aquí se presenta tiene su base en el desarrollo teórico del Modelo de Respuesta a la Intervención, que lleva implícita la intervención como forma de evaluación y pone su foco de atención en la intervención preventiva, para la que es necesaria una evaluación temprana (5-7 años) (Jiménez, 2012). Desde este modelo se deja atrás el criterio de discrepancia por considerarse un criterio basado en la espera al fracaso y se le concede al alumno la oportunidad de intervenir en la fase de inicio del aprendizaje de la lengua escrita, momento en el que el alumno puede obtener mayor provecho, minimizando así las consecuencias negativas futuras que pudieran derivarse de esas dificultades.

No se han encontrado protocolos publicados que refieran estos aspectos, por lo que este protocolo está elaborado retomando estudios de diferentes autores (Jiménez et al., 2011; Jiménez, 2012; Timoneda et al., 2013) que han visto la necesidad de abordar las dificultades de este tipo de población tempranamente. En general, los protocolos existentes suelen recoger el proceso a seguir a partir del momento en el que las dificultades se hacen evidentes de manera explícita. Sin embargo, el protocolo que aquí se elabora se anticipa a ese momento, incorporando las fases referentes a la identificación de los primeros síntomas que pueden anticiparnos la posible presencia de dificultades.

El protocolo debe darse a conocer a todos los maestros como un documento que guíe su tarea de atención y respuesta a la diversidad del alumnado, facilitando el desarrollo de actuaciones coordinadas entre los distintos profesionales encaminadas a la detección temprana y a la intervención con los alumnos. Para facilitar su lectura y asegurar, en la medida de lo posible, una correcta implementación se ha intentado hacer una elaboración clara, de poca extensión y con un estilo ameno, factores que Sánchez, González, Molina y Guil (2011) señalan como influyentes en un resultado exitoso de la puesta en práctica del

protocolo. Las indicaciones a seguir que en él se reúnen, si bien no son prescriptivas, sí son aconsejables, pudiendo cada centro educativo adaptarlo en función de su contexto o de las peculiaridades de cada caso.

Objetivo

Ofrecer una guía que oriente al maestro del aula de Primaria en su modo de proceder ante un alumno que no aprende a leer como los demás y que ayude a reducir el porcentaje inicial de alumnos con riesgo de dislexia después de una intervención preventiva.

Ámbito de aplicación

Será de aplicación en los centros de Educación Primaria en cualquiera de los niveles de 1º a 6º, con especial interés en los dos primeros cursos, teniendo en cuenta que se busca una detección temprana.

Población diana

El protocolo va dirigido a maestros que imparten docencia en la etapa de Educación Primaria, en especial al maestro-tutor, que será el responsable de las medidas educativas tomadas con los alumnos de su tutoría.

Personal que interviene

Maestro-tutor, otros maestros que imparten docencia en el grupo del alumno, maestros especialistas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), familia del alumno y el alumno que presenta las dificultades.

Material

Será preciso contar con el documento que recoge los indicadores de riesgo de posible DEAL (anexo 3), el modelo de informe de derivación al EOEP disponible en cada centro, diario de registro de las conductas observadas en el niño, registro de evaluación del protocolo y los programas de intervención específica que se vayan a llevar a cabo. Aquí proponemos como programa preventivo el PREP-L (Das, 1999; Das, Carlson, Davidson y Longe, 1997) y como programas para una intervención posterior el Programa PASS para la Intervención Cognitiva (PPIC-versión catalana y castellana del PREP: *PASS Reading Enhancement Program*, Das, 2004) o el Programa Cognitiva. PT. (Torres, 2004).

Diagrama

El proceso que se va a describir se puede ver en la siguiente figura, en la que aparecen con color verde los momentos y aspectos en los que está involucrado el maestro del aula de Primaria.

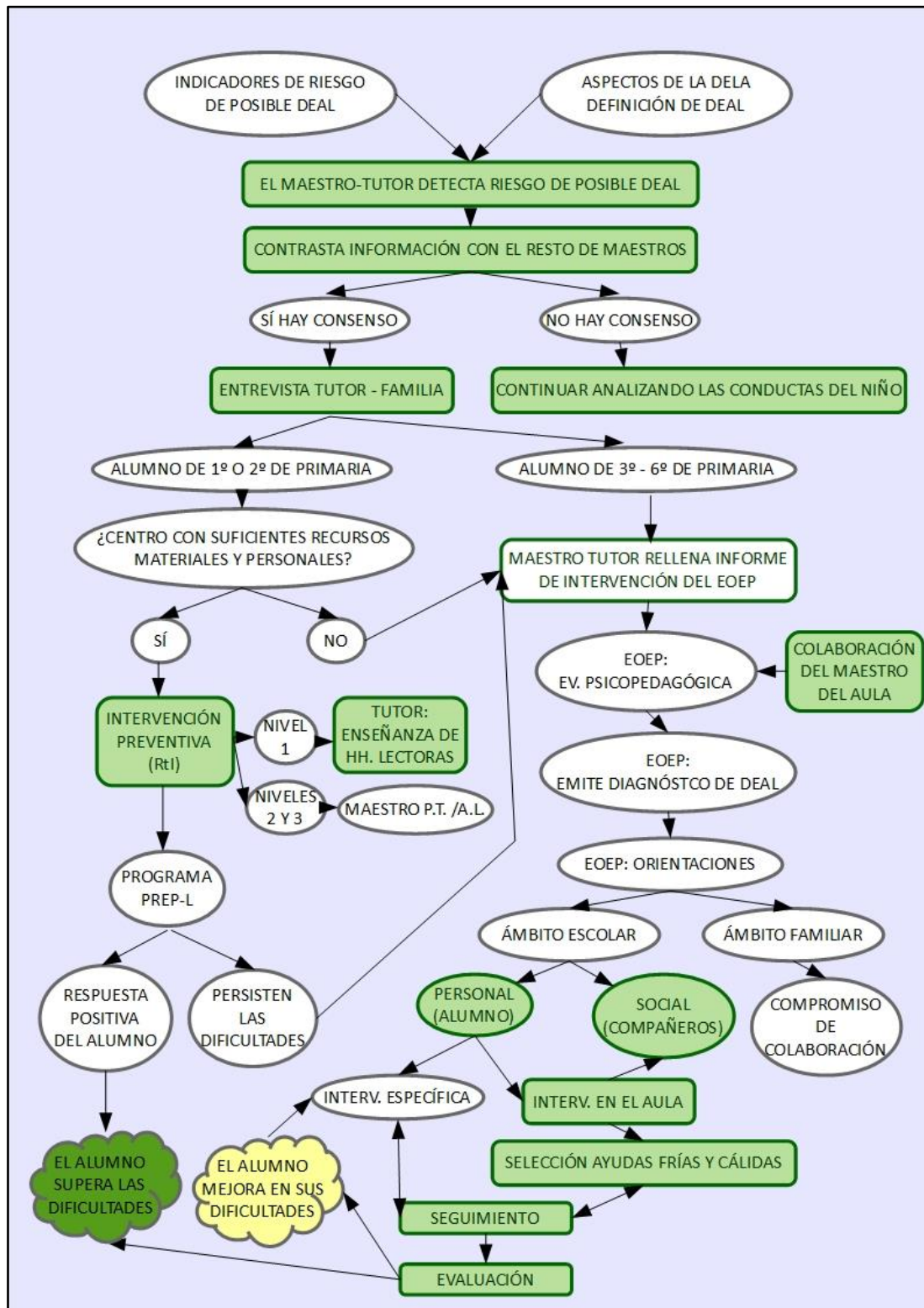


Figura 6. Protocolo de actuación ante un alumno con posible DEAL.

Procedimiento a seguir

El proceso, desde que se sospecha un posible caso de DEAL hasta que se interviene y se evalúa, pasa por una serie de fases que, si bien han sido explicadas en la primera parte de este trabajo, se describen de una forma más resumida a continuación.

Fase 1. Observación de conductas que puedan ser síntomas de DEAL.

Como sabemos, el profesor de aula, como observador principal del niño durante el proceso de aprendizaje, juega un papel fundamental en la detección temprana de las dificultades. Por tanto, en primer lugar, debe tener claros los indicadores de riesgo de cada edad que hagan sospechar de la presencia de DEAL. Estos indicadores, que están detallados en el anexo 3, Cuetos et al. (2012) los resumen en seis: a) dificultades generales de lenguaje oral (problemas en la evocación de palabras, en la organización sintáctica, en la narración y en aspectos fonológicos); b) dificultades en las habilidades de conciencia fonológica; c) dificultades en el conocimiento de las letras y en el aprendizaje de las reglas de conversión grafema-fonema; d) dificultades en tareas de denominación rápida de objetos familiares, números y letras; e) dificultades en memoria operativa; f) antecedentes familiares de problemas de lectura.

Además, el maestro debe tener presentes los criterios de identificación de una Dificultad Específica de Aprendizaje de la Lectura para no confundirla con retraso lector, que pueden consultarse en los anexos 1 y 2. Lo fundamental es la dificultad para aprender a leer y escribir correctamente en ausencia de problemas intelectuales o de otro tipo que den una explicación alternativa al problema presentado, existiendo una discrepancia entre la baja capacidad lectora y la función normal de las habilidades cognitivas generales.

Fase 2. Contraste de información con el resto de maestros que imparten docencia al alumno.

El maestro-tutor o, en su defecto, el que imparta al área de Lengua o hubiese detectado las dificultades deberá coordinarse con el resto de maestros que imparten docencia en el grupo para confirmar o desechar las sospechas de DEAL. Si no existiera acuerdo se proseguirá con la observación de las conductas del alumno. En el caso de confirmarse esas primeras impresiones, se procederá a poner en conocimiento de la familia del alumno las conductas observadas.

Fase 3. Información a las familias de las conductas observadas.

El maestro tutor comunica a la familia del niño las sospechas que evidencian un posible riesgo a desarrollar DEAL. En esa primera entrevista (fase de “escucha activa”), que se planificará cuidadosamente concretando los objetivos de la misma, se realiza el intercambio de información acerca del problema del niño: percepción que la familia tiene sobre el problema lector, los principales hitos del desarrollo (sobre todo los del área verbal y comunicativa), historia médica para descartar posibles déficits sensoriales, auditivos o visuales (examen médico si se considera necesario), antecedentes familiares, momento de aparición de las dificultades y evolución de las mismas, conductas observadas en el colegio, actuaciones que desde el centro se van a llevar a cabo...

En algunos casos, es probable que la familia ya haya comunicado las dificultades observadas en su hijo, convirtiéndose esta en la fase desencadenante de la fase 1.

Fase 4. Puesta en marcha de una intervención preventiva.

Teniendo en cuenta la legislación educativa vigente, un niño escolarizado en el primer o segundo curso de Primaria no podrá ser diagnosticado como alumno con Dificultades Específicas de Aprendizaje hasta que no experimente un desfase de al menos dos años respecto a su grupo de edad. Por tanto, en el caso de alumnos de 1º o 2º de primaria, siempre que los recursos personales y materiales del centro lo permitan, una buena alternativa a esperar que llegue el fracaso es incorporar el Modelo de Respuesta a la Intervención, interviniendo tempranamente para la mejora de las habilidades afectadas. Dentro de este contexto, que propone la implementación de programas de intervención basados en la evidencia científica, destaca el Programa de intervención preventiva de Recuperación y Enriquecimiento PASS Lector (PREP-L; Das, 1999; Das, Carlson, Davidson y Longe, 1997) (del que ya se ha hecho referencia en páginas anteriores). El maestro tutor está implicado dentro del nivel inicial del modelo de respuesta a la intervención, que es el que hace referencia a la enseñanza generalizada al grupo clase de las habilidades necesarias para conseguir el reconocimiento fluido de palabras. Los niveles dos y tres son llevados a cabo por otros maestros, pues la enseñanza es en grupo reducido e individual.

En algunos casos, el alumno responde positivamente a la intervención, por lo que habrá conseguido superar sus dificultades y se habrá evitado el fracaso. Sin embargo, cuando el alumno que presenta indicadores de una DEAL no responde de manera positiva a una instrucción más intensiva e individualizada, es propuesto para que sea valorado por el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) de la zona (fase 5).

Esta fase 4 se pasará por alto en aquellos centros que no dispongan de los recursos materiales y personales necesarios para llevar a cabo esa intervención preventiva.

Fase 5. Preparación del informe de intervención del EOEP por parte del tutor.

El maestro tutor completa el informe (disponible en cada centro) de solicitud de intervención del EOEP para que este efectúe la correspondiente evaluación psicopedagógica. En dicho informe el tutor dejará constancia de las principales conductas observadas en el niño.

Rellenará este informe en el caso de: a) aquellos alumnos resistentes a la implementación del programa PREP-L, b) aquellos alumnos escolarizados en centros sin recursos materiales ni personales para llevar a cabo la intervención preventiva y c) aquellos alumnos cuyas dificultades sean detectadas a partir del tercer curso de Primaria y presenten los dos años de desfase.

Fase 6. Realización de la evaluación psicopedagógica por parte del EOEP.

El EOEP llevará a cabo la evaluación psicopedagógica del alumno tal como se explica en el apartado de evaluación en la primera parte del trabajo. Durante este proceso el tutor colaborará proporcionando todas aquellas informaciones que se le requieran (registros, evaluaciones, trabajos realizados por el alumno...).

Fase 7. Diagnóstico de DEAL.

El EOEP emitirá, si corresponde, el diagnóstico de DEAL. De no ser así se valorarán posibles alternativas y no se pasará a la fase 8.

En este caso vamos a dar por supuesto que el alumno es diagnosticado de DEAL.

Fase 8. Orientar la intervención escolar y familiar.

Del diagnóstico se derivan las orientaciones a nivel escolar y familiar necesarias para la elaboración del plan de intervención y que corresponde darlas al EOEP.

Fase 9. Implementación del plan de intervención a nivel personal, social y familiar.

La *intervención* tendrá un carácter multidimensional, dirigiéndose tanto al ámbito escolar como familiar. Dentro del ámbito *escolar*, el maestro tutor tiene la responsabilidad de llevar a cabo una selección de las ayudas frías y cálidas (anexo 4) explicadas en el apartado

de intervención y que formarán parte de la adaptación curricular no significativa del alumno. Además, deberá introducir el tema de la dislexia en el aula para que el grupo clase entienda y acepte al alumno disléxico y no considere su adaptación curricular (no significativa) como “un privilegio”. Fuera del aula, serán los maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje los que se encargarán de la implementación del programa de intervención específica, que pudiera ser el Programa PASS para la Intervención Cognitiva (PPIC-versión catalana y castellana del PREP: *PASS Reading Enhancement Program*, Das, 2004) o el Programa Cognitiva. PT. (Torres, 2004).

El tutor y el especialista encargado de la implementación del programa específico llevarán a cabo las reuniones de coordinación oportunas para que el tutor esté al tanto de la evolución del alumno.

Dentro del ámbito *familiar*, el EOEP hace la devolución a la familia de la información referida al diagnóstico, explicando los detalles de la dificultad de su hijo y el modo en que debe ser abordada, llevando a cabo así la segunda fase de asesoramiento a los padres, la fase de “principio de realidad y ajuste de expectativas”. No obstante, el tutor también se reunirá con los padres para describirles pormenorizadamente el procedimiento de intervención que se llevará a cabo con su hijo y lo que se puede esperar de él. Además, se establecerá el acuerdo de compromiso de la familia en el proceso de intervención (fase “qué podemos hacer”), en la que se definen las pautas concretas que la familia va a llevar a cabo tanto en tareas específicas de lectura como en los aspectos motivacionales-emocionales.

Fase 10. Seguimiento de la evolución del alumno.

En cuanto al seguimiento de la intervención, el maestro-tutor se reunirá trimestralmente con todos los profesores que atienden al niño para analizar su evolución. Además, se propiciará el contacto diario con la familia a través de la agenda e igualmente se establecerá una reunión trimestral para intercambiar aspectos de mejora o posibles dificultades.

Fase 11. Evaluación del alumno una vez llevado a cabo el programa de intervención.

Si al finalizar el programa de intervención, a pesar de haber experimentado mejoría, el alumno todavía presenta dificultades, se procederá a valorar las alternativas para poder reconducir la intervención específica, volviendo así a la fase 8.

Evaluación

Con el fin de poder obtener un protocolo que resulte de mayor utilidad que el presente, cada maestro usuario del mismo deberá realizar una evaluación de este. Para ello se ha elaborado un registro de indicadores que facilite la evaluación tanto de las fases que aparecen en el protocolo como de la efectividad de su uso (ver anexo 5).

Conclusiones

Si queremos proporcionar una respuesta adecuada a los alumnos con DEAL es necesaria una formación–información adecuada de los profesionales de la enseñanza y de los alumnos para poder conseguir una comunidad educativa más informada, sensibilizada e inclusiva. El protocolo de actuación que en este trabajo proponemos pretende ser una contribución a esa parte informativa, pues facilita la información necesaria para llevar a cabo una detección e intervención tempranas de las dificultades iniciales de los alumnos que, si bien no pueden considerarse como dificultades específicas de la lectura (teniendo en cuenta los criterios establecidos en las actuales normas educativas), en muchos casos, la disminución y mejora de las mismas evitará un deterioro de las habilidades específicas implicadas en el aprendizaje inicial de la lengua escrita, así como los efectos negativos que la dificultad puede desencadenar a nivel personal, escolar, familiar y/o social.

Aunque este protocolo hace referencia a las dificultades específicas de la lectura, el proceso propuesto en él podría ser válido para actuar ante otras dificultades que requieren atención específica, sustituyendo los aspectos específicos de la lectura por los de otra dificultad. Es decir, en el caso de dificultades específicas en el aprendizaje en las matemáticas se utilizarán indicadores de riesgo de cada dificultad específica, como los referidos al sentido de los números, a la memorización de operaciones aritméticas, al cálculo correcto y fluido o al razonamiento matemático correcto, y los programas de intervención preventiva serán seleccionados en función de las dificultades detectadas, pero el procedimiento a seguir será el mismo. Procederíamos de igual modo ante dificultades específicas de aprendizaje en la expresión escrita, teniendo en cuenta la corrección ortográfica, la corrección gramatical y de la puntuación y la claridad y organización de la expresión escrita.

Conclusiones

Recordemos que el objetivo de este trabajo era elaborar un protocolo de actuación que guiara el modo de proceder del maestro del aula de Primaria ante un alumno que no aprende a leer como los demás. Para llevarlo a cabo hemos realizado una revisión bibliográfica de la que poder extraer la base teórica sobre la que se fundamenta este protocolo, comenzando por los aspectos más relevantes del aprendizaje inicial de la lengua escrita de un alumno sin dificultades que nos permitieran entender y analizar mejor los procesos en los que surgen las complicaciones. Así, como tarea compleja que es el aprendizaje inicial de la lengua escrita, requiere del concurso de los procesos perceptivos, el proceso de identificación de las letras, el procesamiento léxico, los procesos sintácticos y el procesamiento semántico para conseguir un resultado exitoso. Desde la perspectiva PASS de la Inteligencia se describen como base de este y de los demás aprendizajes la planificación, la atención, el procesamiento simultáneo y el procesamiento secuencial. Independientemente de la teoría que tomemos como referencia, ese proceso de adquisición de la lengua escrita atraviesa unas etapas, según unos autores, o unos ítems, según otros, y se ve influenciado por la metodología de enseñanza utilizada. En castellano el método más aconsejable para el éxito en la lectura temprana es el fonético. Sin embargo, algunos alumnos, independientemente de que el método de enseñanza y el proceso de instrucción sean adecuados, presentan dificultades para aprender a leer, a pesar de tener una inteligencia normal, no presentar déficits sensoriales o neurológicos, ni problemas emocionales graves. Son niños que presentan Dificultades Específicas del Aprendizaje de la Lectura (DEAL), en los que hay una ausencia de causa aparente que justifique esas dificultades teniendo en cuenta su rendimiento previo en otras áreas. Esta dificultad específica tiene un origen neurobiológico, con una importante carga genética y un déficit fonológico como causa principal de las dificultades lectoras. Estas dificultades en el procesamiento fonológico, coincidiendo con el inicio de la escolaridad obligatoria, se traducen en problemas de adquisición de la lengua escrita, que, a su vez, dan lugar a problemas emocionales y conductuales.

Creemos, por tanto, que los profesionales de la educación, teniendo en cuenta el modelo de Respuesta a la Intervención (RtI), explicado a lo largo del trabajo, debemos esforzarnos por desarrollar programas preventivos y de intervención temprana que mejoren el pronóstico de los alumnos en riesgo de desarrollar dificultades y reduzcan el número de alumnos con dificultades lectoras en cursos superiores. Este es el origen del protocolo que aquí se presenta. Para facilitar su uso se ha buscado la sencillez y la claridad en la

presentación, proponiendo que el maestro usuario del protocolo realice una evaluación del mismo a nivel de estructura, proceso y resultado, que haga posible la mejora del documento.

Con la regulación del proceso a seguir en el caso de alumnos con dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita se espera que, además de reducir el porcentaje de alumnos con dificultades, se minimicen los efectos de estas una vez que han aparecido. Sin embargo, no podemos valorar en qué grado contribuye el protocolo a la consecución del objetivo perseguido, pues la propuesta de actuación que aquí se hace es un planteamiento inicial, pendiente de llevar a la práctica para comprobar su eficacia y realizar posibles mejoras a partir de la información obtenida de la evaluación, línea de trabajo que dejamos pendiente de abordar en un trabajo posterior.

Referencias

- Albés, M. C., Damborenea, M. D., Galende, I, Goikoetxea, E., Haranburu, M., Martínez, A. T., ...Villar, S. (2010). *Guía de Buenas Prácticas. El profesorado ante la enseñanza de la lectura*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. Recuperado de http://hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/adjuntos/RecursosParaLaInclusion
- Artiles, C. y Jiménez, J. E. (2007). *PROESCRI PRIMARIA. Prueba de evaluación de procesos cognitivos en la escritura*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Recuperado de <http://gobiernodecanarias.org/educacion/5/DGOIE/PublicaCE/docsup/LibroPROESCRI.pdf>
- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5), 5ª ed.* Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Calero, A. (2014). Fluidez lectora y evaluación formativa. *Investigaciones sobre lectura, 1*, 33-48.
- Calet, N. (2013). *Efectos del entrenamiento en fluidez lectora sobre la competencia lectora en niños de educación primaria: el papel de la prosodia* (tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Calvo, A. R., Calvo, N., Bueno, J. M., Ruíz, M., Ballester, F. y Albacete, A. (2014). Programa para el desarrollo de la habilidad lectora en disléxicos. En: Navarro, J., García, M. D., Lineros, R. y Soto, F. J. (coords). *Claves para una educación diversa*. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades.
- Carreiras, M. (2012). Lectura dislexia: un viaje desde Neurociencia a la Educación. Participación Educativa. *Revista del Consejo Escolar del Estado, 1* (1), 19-27.
- Carrillo, M. (2012). La dislexia: bases teóricas para una práctica eficiente. *Ciencias Psicológicas, 6* (2), 185-194.
- Carrillo, M. S., Alegría, J., Miranda, P. y Sánchez, N. (2011). Evaluación de la dislexia en la escuela primaria: prevalencia en español. *Escritos de Psicología, 4* (2), 35-44. doi: 10.5231/psy.writ.2011.1407
- Carrillo, M., Alegría, J. y Luque, J. L. (pendiente de publicación). *Batería DIS-ESP*. Universidad de Murcia.

- Clemente, M. (2008). *Enseñar a leer. Bases teóricas y propuestas prácticas*. Madrid: Pirámide.
- Clemente, M. y Rodríguez, I. (2014). Enseñanza inicial de la lengua escrita. De la teoría a la práctica. *Aula*, 20, 105-121.
- Clemente, M., Ramírez, E., Martín, J. y Rodríguez, I. (2014). Las prácticas docentes en la enseñanza inicial de la lectura. *Investigación en la Escuela*, 93-108.
- Cuetos, F. (2009). *Psicología de la escritura*. Madrid: Wolters Kluwer España (8ª Edición).
- Cuetos, F. (2011). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer España (8ª Edición).
- Cuetos, F., Defior, S., Fernández, A., Gallego, C. y Jiménez, J. E. (2012). Marco teórico de la dislexia. En AAVV (2012). *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo*. Madrid: MECD, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones, Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa. Colección Eurydice España-REDIE.
- De Sixte, R. y Sánchez, E. (2010). ¿Qué procesos se movilizan con la ayuda de otros? Mediaciones “frías” y “cálidas”. *Revista de Aprendizagem e Desenvolvimento*, 46.
- Defior, S. (1993). Las dificultades de lectura: papel que juegan las deficiencias de lenguaje. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 17, 3-13.
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (3), 333-345.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31 (1), 2-13.
- Defior, S., Serrano, F. & Gutiérrez, N. (2015). *Dificultades específicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Escoriza, J. (2004). Análisis de las dificultades en la comprensión y aplicación del principio alfabético. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2 (2), 75-104. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php?n=4>.
- Fawcett, A. y Nicolson, R. (2004). El cerebelo: su implicación en la dislexia. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2 (2), 38-58. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php?n=4>.

- Fernández Batanero, J. M. y Orta Neto, I. (2011). Dificultades de lectura y escritura: percepción del profesorado ante el alumnado con antecedentes de prematuridad. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (1), 84-101. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Fidalgo, R. y Robledo, P. (2010). El ámbito de las dificultades específicas de aprendizaje en España a partir de la Ley Orgánica de Educación. *Papeles del Psicólogo*, 31 (2), 171-182. Recuperado de <http://www.cop.es/papeles>
- Goikoetxea, E. (2012). Las dificultades específicas de aprendizaje en el albor del siglo XXI. *Relieve*, 18 (1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_2htm
- Gómez-Zapata, E., Defior, S. y Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología*, 4 (2), 65-73. doi: 10.5231/psy.writ.2011.1007
- Gutiérrez, N., y Palma, A. (2004). Acento léxico y lectura: un estudio con niños. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopegagógica*, 2 (2), 143-160. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php?n=4>.
- Guzmán, R., Correa, A. D., Arévalo, C.N. y Abreu, B. (2015). Conocimiento del profesorado sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (2), 289-302. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie>.
- Guzmán, R., Jiménez, J. E., Ortiz, M. R., Hernández-Valle, I., Estévez, A., Rodrigo, M., ...Hernández, S. (2004). Evaluación de la velocidad de nombrar en las dificultades de aprendizaje de la lectura. *Psicothema*, 16 (3), 442-447. Recuperado de <http://www.psicothema.es>
- Jiménez, J. E. (2012). Retos y perspectiva de la atención al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje: hacia un modelo basado en la respuesta a la intervención. En Navarro, J., Fernández, M. T., Soto, F. J. y Tortosa, F. (coords). (2012). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Jiménez, J. E., Baker, D., Rodríguez, C., Crespo, P., Artilles, C., Alfonso, M., ...Suárez, N. (2011). Evaluación del progreso de aprendizaje en lectura dentro de un Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Escritos de Psicología*, 4 (2), 56-64. doi: 10.5231/psy.writ.2011.1207

- Jiménez, J. E., Guzmán, R., Rodríguez, C. y Artiles, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje en español. *Anales de Psicología*, 25 (1), 78-85. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps>
- Jiménez, J. E., Morales, C. y Rodríguez, C. (2014). Subtipos disléxicos y procesos fonológicos y ortográficos en la escritura de palabras. *European Journal o Education and Psychology*, 7 (1), 5-16.
- Jiménez, J. E., Rodríguez, C., Guzmán, R., y García, E. (2010). Desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en alumnos normolectores y alumnos con dificultades específicas de aprendizaje. *Revista de Educación*, 353, 361-386.
- Jiménez-Pérez, E. (2014). Comprensión lectora vs competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre lectura*, 1, 67-74.
- Lacruz, M. (21 de junio de 2013). Estudio de la comorbilidad de trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad y dislexia en la población escolar. Nuevas perspectivas desde la neuropsicología [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.mondopsico.com/?p=99>
- Leyva, M. T. (2015). *Actitudes del profesorado hacia la dislexia* (trabajo fin de grado). Universidad de Granada, Granada.
- Lozano, L. (1993). El diagnóstico y tratamiento de las dislexias ante un modelo de lectura normal. *Infancia y aprendizaje*, 64, 111-126.
- Luque, J. L., Bordoy, S., Giménez, A., López-Zamora, M. y Rosales, V. (2011). Severidad en las dificultades de aprendizaje de la lectura: diferencias en la percepción del habla y la conciencia fonológica. *Escritos de Psicología*, 4 (2), 45-55. doi: 10.5231/psy.writ.2011.2807
- Luque, J. L., Carrillo, M., Alegría, J., Bordoy, S. y López-Zamora, M. (2012). Ventajas del diagnóstico etiológico de la dislexia evolutiva: informe informatizado a partir de la batería DIS-ESP. En Navarro, J., Fernández, M. T., Soto, F. J. y Tortosa, F. (coords). (2012). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Mas, M. J. (2015). *Proceso lector en un normolector y en una persona con dislexia* [Figura]. Recuperada de <https://neuropediatra.org/2015/05/03/dislexia-en-la-infancia/>
- Mendivelzua, A., Sánchez, M., De Lorenzis, M., Fonseca, L., Schmidt, B., Loffredo, M., ...Morgan, P. (2008). Cómo hacer fácil lo difícil: estrategias de intervención para facilitar la comprensión lectora. *Aprendizaje Hoy*, 71. Recuperado de

http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/C-mo_hacer_lo_dif-icil_publicar.pdf

- Miles, T. R. (2004). Algunos problemas en determinar la prevalencia de la dislexia. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2 (2), 5-12. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php?n=4>.
- Moreno, N. (2015). *Áreas del cerebro implicadas en la lectura* [Figura]. Recuperada de <http://www.tdahytu.es/tag/dislexia-y-tdah/>
- Navarro, J. J. y Mora, J. (2012). Evaluación dinámica de las dificultades de aprendizaje de la lectura. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (1), 27-49. Recuperado de <http://www.ehu.es/revista-psicodidactica>
- Ortiz, R., Jiménez, J. E., Muñetón, M., Rojas, E., Estévez, A., Guzmán, R., ...Naranjo, F. (2008). Desarrollo de la percepción del habla en niños con dislexia. *Psicothema*, 20 (4), 678-683.
- Pérez, F., y Timoneda, C. (2000). La dislexia como disfunción del procesamiento secuencial. *Revista de Neurología*, 30, 614- 619.
- Piacente, T. (2012). Alfabetización inicial y alfabetización académica. Investigación y Evaluación de los procesos implicados en el aprendizaje del lenguaje escrito. *Riped*, 33 (1), 9-30.
- Preilowski, B. y Matute, E. (2011). Diagnóstico neuropsicológico y terapia de los trastornos de lectura – escritura (dislexia del desarrollo). *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11 (1), 95-122.
- Ramos, A., Conde, A., Alfonso, S. y Deaño, M. (2014). Prevención del riesgo de dificultad lectora en estudiantes de primer ciclo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42, 15-21.
- Rodrigo, M., Jiménez, E., García, E., Díaz, A., Ortiz, M. R., Guzmán, R., ...Hernández, S. (2004). Valoración del procesamiento ortográfico en niños españoles con dislexia: el papel de las unidades léxicas y subléxicas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2 (2), 105-126. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php?n=4>.
- Rodríguez, I. y Clemente, L. (2013). Las tareas de enseñanza de la alfabetización inicial en las prácticas docentes. Estudio de caso. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (1), 41-54. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179431>

- Romero, J. y Lavigne, R. (2011). Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios. *Revista Electrónica de Dificultades de Aprendizaje*, 1, (1).
- Ruano, E., Ciga, E. Sánchez, E. y García, J. R. (2011). Un protocolo para observar cómo los profesores ayudan a sus alumnos cuando leen textos en el aula. *Psicología Educativa*, 17 (2), 127-145. doi: <http://dx.doi.org/10.5093/ed2011v17n2a2>
- Rueda, M. I. (2003). *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca, España: Amarú.
- Rueda, M. I. (2013). La intervención en las dificultades lectoescritoras desde un enfoque multidimensional. *Aula Abierta*, 41 (1), 27-38.
- Rueda, M., Sánchez, E. y González, L. (1990). El análisis de la palabra como instrumento para la rehabilitación de la dislexia. *Infancia y aprendizaje*, 49, 39-52.
- Sánchez, E. y García Pérez, J. R. (2003). Los retos de la alfabetización: cómo aprender lo que se lee cuando aún no se ha aprendido del todo a leer. *Revista Psicopedagogía*, 20 (62), 116-127.
- Sánchez, E., Ciga, E., García, E. y Rueda, M. (2012). La intervención en las dificultades de aprendizaje de la lectura: qué necesitan aprender quienes se encargan de desarrollarla. Pp.152-161. Madrid: AELFA.
- Sánchez, E., García, J.R. & Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Sánchez, E., Rueda, M. I. y Orrantia, J. (1989). Estrategias de intervención para la reeducación de niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3-4, 101-111.
- Sánchez, Y.; González, F. J.; Molina, O. y Guil, M. (2011). Guía para la elaboración de protocolos. *Biblioteca Lascasas*, 7 (1).
- Sellés, P., Martínez, T. y Vidal-Abarca, E. (2012). Controversia entre madurez lectora y enseñanza precoz de la lectura. Revisión histórica y propuestas actuales. *Aula Abierta*, 40 (3), 3-14.
- Serniclaes, W. y Luque, J. L. (2011). Editorial. Avances en la investigación sobre la dislexia evolutiva: diversidad, especificidad e intervención. *Escritos de Psicología*, 4 (2), 1-4. doi: 10.5231/psy.writ.2011.1307
- Serrano, F., Ortega, T. y Defior, S. (2012). Intervención en dislexia evolutiva en la escuela y en la universidad. En Navarro, J., Fernández, M. T., Soto, F.J. y Tortosa, F. (coords.) (2012). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

- Soriano, M. (2004). Editorial: Perspectivas actuales en el estudio de la dislexia evolutiva. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopegagógica*, 2 (2), 1-4. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php?n=4>.
- Soriano, M. (2007). *Programas de intervención en dislexia evolutiva con apoyo empírico. Eficacia de un programa de intervención desarrollado desde las teorías cognitivas de déficit específico*. VI Jornadas sobre Dislexia, Barcelona.
- Suárez-Coalla, P. (2009). Intervención en dislexia evolutiva. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 29 (2), 131-137. Recuperado de <http://www.elsevier.es>
- Timoneda C. (2006). *Una metodología innovadora para el diagnóstico y la reeducación de la dislexia: el programa informático PPIC*. Actas del III Congreso Internacional de lectura y escritura. Morelia (México).
- Timoneda, C., Pérez, F., Mayoral, S. y Serra, M. (2013). Diagnóstico de las dificultades de lectura y escritura y de la dislexia basado en la Teoría PASS de la inteligencia utilizando la batería DN-CAS. Origen cognitivo de la dislexia. *Aula Abierta*, 41(1), 5-16.
- Torres, M. (2004). Cognitiva. PT. Lectoescritura: Programa en soporte informático multimedia para la intervención en los Trastornos Específicos de Lectoescritura. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopegagógica*, 2 (2), 181-202.
- Tukuhama-Espinosa, T. y Rivera, G. M. (2013). Estudio del arte sobre conciencia fonológica. CECC/SICA.
- Viana, F. L., Ribero, I. y Santos, S. (2014). Los desafíos de enseñar a comprender. *Investigaciones sobre lectura*, 1, 9-32.
- Villazán, E. (2015). *Dislexia y TDA/H: ¿concomitantes? Revisión de estudios comparativos sobre las dificultades de lectura en ambos trastornos* (trabajo de fin de grado). Universidad de Salamanca.

Anexos

Anexo 1. Criterios de identificación del DSM-5 de las Dificultades Específicas de Aprendizaje

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales - DSM-5 (APA, 2014), manual de referencia de los trastornos psicológicos, incluye dentro de la categoría “trastornos del neurodesarrollo”, una subcategoría sobre el “trastorno específico del aprendizaje”, donde se define este trastorno por la presencia de cuatro criterios diagnósticos, de los que se debe especificar su gravedad (pues influye en la evolución y la ayuda a necesitar):

A. Dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas, evidenciado por la presencia de al menos uno de los siguientes síntomas que han persistido por lo menos durante 6 meses, a pesar de intervenciones dirigidas a estas dificultades:

1. Lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo (p. ej., lee palabras sueltas en voz alta incorrectamente o con lentitud y vacilación, con frecuencia adivina palabras, dificultad para expresar bien las palabras).
2. Dificultad para comprender el significado de lo que lee (p. ej., puede leer un texto con precisión pero no comprende la oración, las relaciones, las inferencias o el sentido profundo de lo que lee).
3. Dificultades ortográficas (p. ej., puede añadir, omitir o sustituir vocales o consonantes).
4. Dificultades con la expresión escrita (p. ej., hace múltiples errores gramaticales o de puntuación en una oración, organiza mal el párrafo, la expresión escrita de ideas no es clara).
5. Dificultades para dominar el sentido numérico, los datos numéricos o el cálculo (p. ej., comprende mal los números, su magnitud y sus relaciones, cuenta con los dedos para sumar números de un solo dígito en lugar de recordar la operación matemática como hacen sus iguales, se pierde en el cálculo aritmético y puede intercambiar los procedimientos).
6. Dificultades con el razonamiento matemático (p. ej., tiene gran dificultad para aplicar los conceptos, hechos u operaciones matemáticas para resolver problemas cuantitativos).

B. Las aptitudes académicas afectadas están sustancialmente y en grado cuantificable por debajo de lo esperado para la edad cronológica del individuo e interfieren significativamente con el rendimiento académico o laboral, o con actividades de la vida cotidiana, que se confirman con medidas (pruebas) estandarizadas administradas individualmente y una evaluación clínica integral. En individuos de 17 y más años, la historia documentada de las dificultades del aprendizaje se puede sustituir por la evaluación estandarizada.

C. Las dificultades de aprendizaje comienzan en la edad escolar, pero pueden no manifestarse totalmente hasta que las demandas de las aptitudes académicas afectadas superan las capacidades limitadas del individuo (p. ej., en exámenes cronometrados, la lectura o escritura de informes complejos y largos para una fecha límite inaplazable, tareas académicas excesivamente pesadas),

D. Las dificultades de aprendizaje no se explican mejor por discapacidades intelectuales, trastornos visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio en el lenguaje de instrucción. (APA, 2014, pp. 66-67)

Anexo 2. Criterios especificadores de los criterios diagnósticos del trastorno específico de aprendizaje del DSM-5

315.00 (F 81.0) Con dificultades en la lectura:

Precisión en la lectura de palabras

Velocidad o fluidez de la lectura

Comprensión de la lectura

Nota: La *dislexia* es un término alternativo utilizado para referirse a un patrón de dificultades del aprendizaje que se caracteriza por problemas con el reconocimiento de palabras en forma precisa o fluida, deletrear mal y poca capacidad ortográfica. Si se utiliza dislexia para especificar este patrón particular de dificultades, también es importante especificar cualquier dificultad adicional presente, como dificultades de comprensión de la lectura o del razonamiento matemático.

315.2 (F 81.81) Con dificultad en la expresión escrita:

Corrección ortográfica

Corrección gramatical y de la puntuación

Claridad u organización de la expresión escrita

315.1 (F 81.2) Con dificultad matemática:

Sentido de los números

Memorización de operaciones aritméticas

Cálculo correcto o fluido

Razonamiento matemático correcto. (p. 67)

En todos ellos se deberá especificar la gravedad actual del problema: leve, moderado, grave.

Anexo 3. Indicadores de riesgo de posible DEAL

a. Niños con edades comprendidas entre los 4 y los 6 años (predislexia, posible predisposición a que aparezca el trastorno o indicios que hacen temer que se vaya a producir el problema) Las alteraciones tienden a aparecer son:

En el área del *lenguaje*:

- Retraso en aprender a hablar con claridad.
- Confusiones en la pronunciación de palabras que se asemejan por su fonética.
- Falta de habilidad para recordar el nombre de series de cosas, por ejemplo los colores.
- Confusión en el vocabulario que tiene que ver con la orientación espacial.
- Alternancia de días “buenos” y “malos” en el trabajo escolar, sin razón aparente.
- Aptitud para la construcción y los objetos y juguetes “técnicos” (mayor habilidad manual que lingüística, que aparecerá típicamente en las pruebas de inteligencia), juegos de bloques, lego, ...
- Dificultad para aprender las rimas típicas del preescolar.
- Dificultades con las palabras rimadas.
- Dificultades con las secuencias.
- Problemas múltiples de articulación.
- Omisión o distorsión de fonemas, principalmente en las sílabas compuestas e inversas. También omisión del último fonema.
- Confusiones de fonemas en el lenguaje espontáneo, que a veces van acompañadas de lenguaje poco inteligible. Puede pronunciar más claro si se le invita a hablar despacio.
- Inversiones de fonemas dentro de una sílaba o de sílabas dentro de una palabra.
- Pobreza de vocabulario y de expresión, junto a comprensión verbal baja.

En *otras áreas*:

- Retraso en la estructuración y reconocimiento del esquema corporal.
- Dificultad para los ejercicios sensorio-perceptivos: distinción de colores, formas, tamaños, posiciones,...
- Torpeza motriz, con poca habilidad para los ejercicios manuales y de grafía. Si se observa con detenimiento, se suele dar falta de independencia segmentaria, dificultad de mover independientemente las distintas articulaciones.
- Movimientos gráficos de base invertidos (en el mismo sentido de las agujas del reloj en vez de en sentido contrario a las agujas del reloj).
- Al final del período, si consigue aprender letras y números, memorizarlos y distinguirlos, aparece la escritura en espejo de letras y números, las inversiones, las confusiones, la falta de alineación de la escritura, el tamaño inconstante de las grafías.
- Cuando se ha aprendido la técnica lectora se notan vacilaciones, repeticiones, rectificaciones, omisiones, adiciones, confusiones de letras con simetrías, sustituciones de palabras, dificultades de las descritas arriba a nivel oral a la hora de escribir.
- Historia Familiar de problemas disléxicos (padres, hermanos, otros familiares).

b. Niños con edades comprendidas entre los 6 y los 9 años

En el área del *lenguaje*:

- Errores de articulación en fase de superación.
- Aumentan las inversiones y confusiones de fonemas.
- Expresión verbal pobre y dificultad de aprender palabras nuevas, en especial los polisílabos o las fonéticamente complicadas.
- Rendimiento en las áreas lingüísticas bajo.
- Si se le explican las cosas verbalmente es más capaz de aprender que si se le exige que adquiera los conocimientos mediante la lectura o la escritura repetida.
- Michel Lobrot dice que el exceso de actividades repetitivas en el aula los aburre particularmente, más cuando el avance del conocimiento no se produce por estas vías y no se realiza el refuerzo adecuado.

En la *lectura*:

- Confusiones en las letras que tienen cierta similitud morfológica o fonética.
- A nivel fonético se produce también la confusión entre p, b y m y en ocasiones confusión también con la n.
- Confusión entre letras que gráficamente se diferencian por su simetría o pequeños detalle, en especial en letra de imprenta. Así: d/b; p/q; b/g; u/n; g/p; d/p. A esta confusión la llaman algunos autores rotación y otros confusión estática.
- Omisiones de letras, adiciones, principalmente a final de palabra y en sílabas compuestas.
- Inversiones de sílabas. Las inversiones pueden ser por cambio de orden de las letras dentro de una sílaba directa o en una sílaba inversa, pero es más frecuente la inversión de letras que forman parte de una sílaba compuesta, trabada o sinfón.
- Cambio del orden de las sílabas dentro de la palabra, en especial cuando son sílabas compuestas (inversiones dinámicas).
- Reiteraciones de sílabas.
- Omisión de sílabas, si bien se produce en menor grado que las omisiones de letras y afecta sobre todo a palabras largas con sílabas compuestas.
- En las palabras se producen: omisiones, reiteraciones y sustituciones de una palabra por otra que empieza por la misma sílaba o tiene un sonido parecido. A veces la palabra sólo tiene en común la primera letra.
- Falta de ritmo en la lectura.
- Lentitud en ocasiones exasperante. Muchas veces, como precaución, leen en voz baja antes de leer en voz alta para asegurarse la corrección, lo que no suelen conseguir y añade lentitud a la lectura.
- Falta de sincronía de la respiración con la lectura.
- Los signos de puntuación no se usan para las pausas que están previstos, con lo que se amontonan las frases o se cortan sin sentido.
- Saltos de línea al acabar cada línea, pérdidas de la continuidad de la lectura en cuanto levanta la vista del texto.
- Cuando se consigue la lectura correcta ésta es mecánica, no se produce apenas comprensión de lo leído.

En la *escritura*:

- Inversiones de letras en espejo. En algunos casos, escritura total en espejo.
- La alteración de la dirección de los óvalos tiende a dar una escritura vacilante e irregular, que el niño ha sobrecompensado con dobles giros, trazados peculiares, etc ...
- Confusiones de letras que se parecen por la grafía o por el sonido.
- Omisiones similares a las que se dan en su lectura, de letras, sílabas o palabras.
- Mezcla de letras mayúsculas con minúsculas.
- Inversiones de letras, sílabas o palabras, pero lo más frecuente son las inversiones en las sílabas compuestas o inversas.
- Se producen agrupaciones y separaciones incorrectas, partiendo palabras o uniendo varias palabras en una sola.
- Mala elaboración de las frases y escritura confusa.
- Torpeza y coordinación manual baja.
- Postura inadecuada, tanto del niño como de la hoja de papel.
- Tonicidad muscular inadecuada (falta de presión o por exceso de la misma).
- Escritura en espejo de los números aislados, en especial algunos de ellos con más frecuencia (5, 7, 3, 9/6).
- Inversiones de cifras en números de dos cifras, 24/42. Con números de tres o más cifras se hace más frecuente. Encuentran gran dificultad en diferenciar 104 de 140.
- Tienden a confundir números de sonido semejante (60/70), en mayor medida que la población normal.
- Trastornos de carácter espacio-temporal: dificultades de seriación. Se manifiestan por ejemplo en los pasos de una decena a otra y en las seriaciones en sentido inverso, descendente. Hay casos extremos con gran retraso en el aprendizaje de la serie de los 100 primeros números.
- Aspecto desordenado a las operaciones que dificulta una correcta alineación de las cifras en las operaciones, tienden en ocasiones a empezar las operaciones por la izquierda.

Otras:

- Particular dificultad para aprender a leer y escribir.
- Dificultad de aprender el alfabeto y las tablas de multiplicar y en general para retener secuencias, como por ejemplo los días de la semana, los dedos de la mano, los meses del año.
- Falta de atención y de concentración.
- Frustración, posible inicio de problemas de conducta.

Anexo 4. Actuaciones frías y cálidas a nivel de aula

Actuaciones “frías”	Actuaciones “cálidas”
<ul style="list-style-type: none"> — Comprobar que el alumno ha comprendido el material escrito que va a manejar. Si es necesario se le explicará verbalmente. — Utilizar la evaluación continua y oral como medio de obtención de información de lo que el niño sabe, ya que el lenguaje escrito siempre le penalizará en la evaluación de sus conocimientos. Si la evaluación ha de ser escrita, asegurarnos de que comprende lo que debe hacer, dando una explicación oral del su contenido si es necesario. — Concederle más tiempo en los exámenes. — Ofrecer alternativas a la enseñanza mediante el texto escrito, por ejemplo a través del canal auditivo o visual. — Disminuir la frecuencia de lectura en clase. Realizarla solo cuando el alumno esté informado del momento en que leerá y será una lectura que él previamente haya ensayado. — Ajustar el tamaño de los textos a leer a la velocidad lectora del niño. Se recorta la cantidad a leer para que los tiempos dedicados a la lectura sean iguales a los de los demás niños. — No valorar sus dificultades en ortografía y puntuación, pues si tiene dificultades en el manejo de las reglas naturales no podemos exigirle que utilice las reglas arbitrarias y los signos de puntuación de manera correcta. — No dejarle corregir él solo un dictado, porque no reconocerá gran parte de los errores cometidos. Necesita la ayuda del maestro para que le dirija en la observación de lo que ha escrito. — Permitir el uso de medios informáticos (dependiendo de la edad) que le puedan ser de ayuda en la corrección ortográfica: corrector ortográfico de algunos programas de ordenador, programas lectores (por ejemplo ClaroRead, TextAloud, ReadPlease, etc), programas de técnicas de estudio (por ejemplo Inspiration), programas de transcripción (p.e. Dragon Naturally Speaking), calculadora, grabadora, mapas interactivos... Además constituyen un elemento motivador. — Comentar con el niño los resultados de los ejercicios realizados en clase, valorando las alternativas correctas y centrándonos en aquellos aspectos que se están trabajando en cada momento, evitando la corrección sistemática de todos los errores de su escritura. — Dosificar la cantidad de trabajo a realizar pero no su dificultad, pues está capacitado para hacer todo tipo de tareas aunque no las lea o las escriba correctamente. — Explicarle y repetirle las cosas las veces que sean necesarias hasta asegurarnos de que lo ha comprendido. Cerciorarnos de que tiene la atención centrada en lo que le estamos explicando. — Evitar las tareas que impliquen escritura y escucha (dictado o tomar apuntes) simultáneamente, porque le resultará complicado. Proporcionarle un “texto seguro” escrito para que pueda estudiar. — Realizar los dictados con un ritmo inferior al que se utiliza con el resto de compañeros, emitiendo repetidas veces unidades auditivas cortas. — No hacerles copiar los enunciados de los ejercicios, las faltas de ortografía cometidas ni cualquier otro tipo de texto, pues no les hace fijar su correcta escritura. — Reducir el número de libros de lectura obligatoria, permitiendo que elija los libros que más le motiven, a ser posible en formato audiolibro. — Usar esquemas y gráficos en las explicaciones de clase para favorecer su comprensión y atención. Mostramos al niño la globalidad de algo que le facilita la ubicación de los detalles. — Enseñarle a organizar el trabajo y a manejar las herramientas de las que dispone para conseguir el objetivo perseguido. 	<ul style="list-style-type: none"> — Demostrar al niño nuestro interés por él y sus aprendizajes, haciéndole ver que conocemos su problema y estamos pendientes de él para ayudarlo, para animarle ante sus dificultades y explicárselas. — Tener una expectativa clara de las limitaciones y los progresos que puede realizar el niño para no exigirle un nivel lector igual al de los demás, evitando las tan nefastas comparaciones. — Valorar los trabajos por su contenido, centrándonos en lo positivo su trabajo y no en los errores cometidos. — Destacar los aspectos buenos de sus trabajos, insertando notas estimulantes en el cuaderno cuando hay tareas realizadas correctamente. — Situar al alumno en un lugar próximo al maestro y a la pizarra para facilitar su atención y motivación. Además facilita al maestro la supervisión de la realización de la tarea. — Previo al día de la lectura en clase se valoran con él las mejoras que ha conseguido en las últimas semanas, cómo de bien puede llegar a hacerlo y hasta donde no puede llegar todavía. — Establecer criterios para su trabajo en términos que él pueda entender: evaluar sus progresos en comparación con él mismo, ayudarlo y tolerar las ayudas externas en trabajos o áreas en las que presenta dificultad. — Darle tiempo para organizar sus pensamientos y su trabajo. — Programar el momento en que el niño saldrá a la pizarra, al igual que en la lectura, para que pueda obtener éxito en las tareas programadas y sean motivantes. — Hacerle entender las correcciones como medio de aprendizaje y no como castigo o fracaso. — Hacer las correcciones tachando o señalando los errores, evitando connotaciones negativas. — Hacer una selección (pactada con el niño y su familia) de la cantidad de tareas para casa y no decirle que haga lo que pueda, pues podría resultar humillante e intentará hacer todas para no ser menos que los demás. — Hacerle saber que puede preguntar sobre todo aquello que no comprenda las veces que sean necesarias. — Aceptar que se distraiga con mayor facilidad que los demás, ya que las tareas de lectura conllevan un sobreesfuerzo para el niño. — No frenar su imaginación porque favorece un buen desarrollo emocional del niño. — Hacerle entender la perseverancia como medio para superar sus dificultades. — Darle responsabilidades dentro de la clase en las que pueda obtener éxito para favorecer su autoestima.
<p style="text-align: center;">Actuaciones “frías” dirigidas a la conciencia fonémica, el conocimiento alfabético, la fluidez, la comprensión y el vocabulario:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Realizar juegos con los sonidos de las palabras (actividades de conciencia fonológica). La vía fonológica debe ser apoyada con tareas pedagógicas que desarrollen en el niño la conciencia sobre la existencia de los fonemas. Se pueden realizar tareas de análisis como contar, 	

eliminar o invertir sonidos en palabras y tareas de síntesis como mezclar sonidos para formar palabras.

— Instruir en el conocimiento de las reglas de conversión grafema-fonema (RCGF), desarrollando la capacidad para utilizar la correspondencia entre letras y sonidos para identificar las palabras.

— Para ayudar al alumno a conseguir mayor fluidez, prosodia y comprensión se realizan lecturas guiadas en el aula, en donde al alumno con dificultades (también los demás), que lee en voz alta un texto, el maestro le proporciona las guías o ayudas necesarias para lograr que el alumno alcance una interpretación satisfactoria. Se trata de brindar durante la lectura una guía dirigida a la planificación para orientar globalmente la lectura y otra guía dirigida a proporcionar ayudas específicas durante el proceso de interpretación. Con ello se crean las condiciones de lectura (el maestro va guiando al alumno) que permitan acceder al mismo nivel de comprensión de un normolector y poner en práctica el esfuerzo realizado en la intervención específica (Sánchez, Ciga, García y Rueda, 2012).

— Para favorecer la adquisición de vocabulario, necesario para la comprensión de la lectura, se instruye al alumno en el reconocimiento de las palabras y en la comprensión de las mismas a través de su uso.

— Estimularle constantemente sin bloquearle psicológicamente.

— Evitar la sanción y la regañina por sus olvidos o despistes, que son derivados de su baja memoria a corto plazo y su frecuente déficit de atención.

— Concederle oportunidades en clase para hacer aportaciones que sabemos que son correctas.

Anexo 5. Evaluación del protocolo de actuación.

Indicador	Valoración
El contenido del documento es útil.	<input type="radio"/> Sí. <input type="radio"/> No. Sugerencias de mejora:.....
El contenido del documento está bien organizado.	<input type="radio"/> Sí. <input type="radio"/> No. Sugerencias de mejora:.....
El procedimiento a seguir es claro.	<input type="radio"/> Sí. <input type="radio"/> No. Sugerencias de mejora:.....
El procedimiento a seguir es aplicable en este centro escolar.	<input type="radio"/> Sí. <input type="radio"/> No. Sugerencias de mejora:.....
El centro cuenta con los recursos personales y materiales necesarios.	<input type="radio"/> Sí. <input type="radio"/> No. Sugerencias de mejora:.....
La utilización del protocolo reduce el tiempo de inicio de la intervención.	<input type="radio"/> Sí. <input type="radio"/> No. Sugerencias de mejora:.....
La utilización del protocolo reduce el número de alumnos con dificultades que llega a cursos superiores.	<input type="radio"/> Sí. <input type="radio"/> No. Sugerencias de mejora:.....
Cambios sugeridos para una mayor utilidad del documento: <input type="radio"/> Estructura: <input type="radio"/> Proceso: <input type="radio"/> Resultado:	