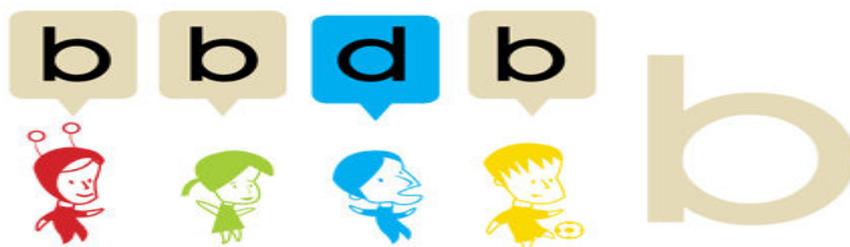


PROYECTO DE INVESTIGACIÓN



INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN NIÑOS CON DISLEXIA DEL DESARROLLO

DISLEXIA



INMACULADA LORENTE TORTOSA

CEIP CAROLINA CODORNIU

1.- BREVE DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO REALIZADO

La Dislexia del Desarrollo (DD) es una discapacidad específica y persistente para adquirir de forma eficaz las habilidades lectoras que permitan al niño/a alcanzar con normalidad aquellos aprendizajes mediatizados por el soporte escrito. La persistencia en el tiempo de las dificultades en el aprendizaje y automatización de la lectura, es la manifestación característica por excelencia de la DD. La Federación Mundial de Neurología, en 1970, la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas de Salud (CIE-10), en 1992, y el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV-TR), en 2002, indican que la característica esencial de la DD es un rendimiento en lectura (precisión, velocidad y/o comprensión) que se sitúa sustancialmente por debajo del nivel esperado en función de la edad cronológica, del cociente intelectual y de la escolarización. Además, estos tres sistemas diagnósticos coinciden en que el origen de este trastorno es constitucional, relacionado con una alteración en el neurodesarrollo. Por último la Asociación Internacional de Dislexia define esta alteración como una "discapacidad específica del aprendizaje, de tipo neurológico, caracterizada por la dificultad para reconocer palabras en forma precisa y fluida y presentar una baja habilidad para deletrear y descifrar". Por lo general, estas dificultades provienen de una deficiencia en el componente fonológico del lenguaje que usualmente no se correlaciona con otras destrezas de tipo cognitivo y con una instrucción académica efectiva. Las consecuencias colaterales pueden incluir problemas en la comprensión lectora y/o en la expresión escrita, así como una carencia de experiencia literaria, lo que podría impedir el incremento de vocabulario o el conocimiento conceptual previamente adquirido. (Adoptado por la Asociación Internacional de Dislexia, 2002).

Puesto que la Dislexia del Desarrollo (DD) se presenta entre el 5% y 10% de la población y es la responsable del 80% del fracaso escolar asociado a las Dificultades Específicas del Aprendizaje, el proyecto que hemos desarrollado ha tenido como objetivo central conocer la situación actual en nuestro Centro sobre esta dificultad, con el fin de establecer las pautas de respuesta educativa más adecuadas. Se ha dividido en dos fases claramente diferenciadas: una de identificación y otra de intervención o respuesta educativa.

La fase de identificación se estructuró a partir de procedimientos específicos orientados a la recogida de información sobre el rendimiento escolar y cognitivo del niño. El conocimiento preciso de esta información (puntos fuertes y débiles del niño en relación a sus capacidades de aprendizaje) es la

piedra angular sobre la que se desarrollará la respuesta educativa adecuada a sus dificultades específicas. La información proporcionada por los profesores o tutores del niño, ha sido un elemento importante en este proyecto, ya no sólo por su valor en relación a la identificación, sino también por su utilidad en el establecimiento de futuros planes de formación en el ámbito de las dificultades específicas del aprendizaje en general y, en particular, de la Dislexia del Desarrollo.

2.- OBJETIVOS

Los objetivos establecidos en este proyecto son cinco:

1. Identificar el número real de niños con DD que se encuentran en el Centro.
2. Proporcionar un adecuado nivel de conocimiento sobre la Dislexia del Desarrollo al profesorado del Centro en general.
3. Proporcionar a los tutores que tienen en su clase niños con diagnóstico de DD una formación más específica relacionada con las características particulares de las estrategias de intervención sugeridas por la Asociación Internacional de Dislexia, con el fin de que puedan implementar en el aula dichas estrategias.
4. Analizar las dificultades encontradas en la aplicación de las estrategias de intervención y qué propuestas de resolución se plantean.
5. Proponer un marco de actuación general a nivel de los Centros de Primaria en relación a la intervención en la Dislexia del Desarrollo

En este apartado vamos a tratar cada objetivo por separado y, además de plasmar su grado de consecución, analizaremos el contenido, metodología, resultados obtenidos y conclusiones adoptadas para cada uno de ellos.

OBJETIVO 1:

IDENTIFICACIÓN DEL NUMERO REAL DE NIÑOS CON DD QUE SE ENCUENTRAN EN EL CENTRO

Grado de consecución:

En general, el grado de consecución en la identificación de niños con DD ha sido totalmente satisfactorio. En concreto, nuestros resultados coinciden con el porcentaje de casos de DD existentes en la población (5%-10%). Aunque el total de niños escolarizados en el Centro, desde Infantil a 6º de Primaria, era de 525, para la muestra de nuestro proyecto sólo se han considerado los alumnos de 3º a 6º, es decir, 222 alumnos. Esto es debido a que el diagnóstico definitivo de DD no puede realizarse antes de que el niño haya estado sometido de forma regular durante al menos entre 18 y 24 meses al aprendizaje de la lectura. Este motivo nos llevó a realizar el estudio en el 2º y 3º ciclo de Primaria. Mención especial merecen los alumnos de 2º curso de primaria, cuyas características se detallarán a continuación. Así, el presente apartado quedará dividido en 2 subapartados, A) uno referente a la identificación de los niños con DD en los cursos 3º, 4º, 5º y 6º de primaria y B) otro relacionado con los niños de 2º curso.

A. IDENTIFICACIÓN DE LOS NIÑOS CON DD EN LOS CURSOS 3°, 4°, 5° Y 6° DE PRIMARIA

Metodología

En el momento de iniciar la fase de identificación, solamente se encontraban diagnosticados con DD dos niños (1 en 4° y 1 en 6°)¹, lo que equivale a un 0'9% de la población escolar. Según los datos proporcionados por las estadísticas a nivel internacional sobre incidencia y prevalencia de la DD, se estima que el porcentaje se encuentra entre el 5 y el 10% de la población. Según estos datos, el número de niños con DD que deberíamos encontrar en nuestro Centro oscilaría entre 11 y 22 alumnos.

Los sujetos que participaron en esta fase pertenecían a 3°, 4°, 5° y 6° cursos de Primaria, siendo en total 222 niños. De estos, 50 pertenecían a 3°, 64 a 4°, 53 a 5° y 55 a 6°. Del total de alumnos se excluyeron aquellos que presentaban necesidades educativas especiales, su nivel intelectual era límite, tenían una asistencia irregular al colegio o su lengua materna no era el español (tabla 1). En total se excluyeron 23, quedando la muestra con 199 niños.

Tabla 1. Motivo de exclusión, curso y número de niños

Motivo de exclusión	3°	4°	5°	6°
NEE	3	4	2	3
Límite	2	2	0	2
Faltas frecuentes	0	1	0	1
Español 2ª lengua	0	1	1	1

Esta fase de identificación constó a su vez de 4 etapas:

- A.1) Aplicación de pruebas colectivas
- A.2) Información proporcionada por los tutores
- A.3) Evaluación neuropsicológica
- A.4) Relación entre el diagnóstico neuropsicológico y la información proporcionada por los profesores

¹ En el momento de solicitar este proyecto el número era de cuatro pero dos de ellos se encontraban en 6° y actualmente están en el instituto.

A.1) Aplicación de pruebas colectivas

Se utilizaron 3 pruebas colectivas para medir comprensión lectora, ortografía y acceso léxico (apéndices 1, 2 y 3). Las pruebas fueron:

- PROLEC-R (Prueba de comprensión lectora) En esta prueba, los participantes tienen que leer en silencio cuatro textos breves y luego responder a una lista de preguntas abiertas relacionadas con los textos. (Cuetos, F., Rodríguez B., & Ruano, E.. 2007. PROLEC_R: Batería de evaluación de los procesos lectores, Revisada. Madrid: TEA Ediciones).
- Acceso Léxico. Tarea de segmentación ortográfica donde los participantes tienen que reconocer y separar, lo más rápidamente posible, un conjunto de palabras escritas juntas. (Ej. cocheperapino). (Braten, I., Lie, A., Andreassen, R., & Olaussen, B.S. 1999. Leisure time reading and orthographic processes in word recognition among Norwegian third-and fourth-grade students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 65-88).
- Decisión Ortográfica. Tarea de elección ortográfica que requiere una elección que debe hacerse entre una palabra y dos pseudopalabras pseudohomófonas, fonológicamente idénticas (Ej. veber, beber, beber). A cada alumno se le presentaron un total de 20 triadas escritas. (López-Higes, R., Mayoral, J.A., & Villoria, C. 2002. Batería de Evaluación de la Lectura (BEL). Madrid: Psymtec).

Su aplicación se llevó a cabo mediante el siguiente procedimiento:

- La coordinadora del proyecto, conocedora de las pruebas y con dominio tanto en la aplicación como en la corrección de las mismas, instruyó al Equipo de Atención a la Diversidad del Centro acerca de la finalidad de cada una de las pruebas y de su forma de aplicación.
- La administración de las pruebas a los alumnos se llevó a cabo en una sesión de una hora aproximadamente, en las primeras horas de la mañana (9 y 10 de la mañana).
- La aplicación y corrección de las pruebas se llevó a cabo por el equipo de profesoras de Atención a la Diversidad del Centro.
- Una vez realizada la corrección de las pruebas se procedió al análisis de los resultados.

Se estableció como criterio para seleccionar los candidatos a evaluación neuropsicológica la obtención de una puntuación inferior a 1 DT por debajo de la media del curso al que pertenece el niño en, al menos, una de las pruebas colectivas aplicadas. Aunque normalmente se toma entre 1,5 ó 2 DT, se adoptó esta decisión teniendo en cuenta la existencia de diferentes grados de afectación y, por lo tanto, heterogeneidad en la manifestación de los signos disléxicos. De esta manera nos asegurábamos que aquellos niños con dificultades ligeras de tipo disléxico no quedarán excluidos de la muestra. El análisis de cada prueba se realizó en función del curso a los que pertenecían los niños. Así se llevó a cabo un análisis individual para 3º, 4º, 5º y 6º, de la muestra de 199 niños.

Los candidatos definitivos a evaluación neuropsicológica fueron 52 (26.13%). Estos se distribuyeron de la siguiente manera: 10 en 3º, 16 en 4º, 12 en 5º y 14 en 6º.

En la tabla 2 queda indicada la distribución de la población total, por curso y con las medias y desviaciones típicas a partir de las cuales se seleccionan los niños candidatos a realizarles la evaluación neuropsicológica

Tabla 2. Media (M) y Desviación Típica (DT) por cursos a partir de la cual se seleccionan los niños para contrastar con la información de los tutores y realizarles la evaluación neuropsicológica.

PRUEBAS/Nº ALUMNOS	3º n=45	4º n=56	5º n=50	6º n=48
COMPRESIÓN LECTORA	M=9.56	M=11.13	M=11.64	M=12.40
	DT= 1.83	DT=1.94	DT=1.92	DT=1.90
DECISIÓN ORTOGRÁFICA	M= 14.16	M=15.88	M=16.92	M=17.75
	DT=3.01	DT=2.39	DT=2.55	DT=2.18
ACCESO LÉXICO	M=41.84	M=47.46	M=52.36	M=59.63
	DT=13.02	DT=14.24	DT=12.25	DT=13.39

Una vez seleccionados los candidatos a evaluación neuropsicológica, se convocó a los padres a una reunión en la que se les explicó el proyecto que se estaba llevando a cabo, solicitándoles autorización para aplicarles dicha evaluación. De los 52 niños candidatos, por diversos motivos relacionados con la disponibilidad familiar, la evaluación finalmente se aplicó a 41, encontrándose distribuidos de la siguiente manera: 7 de 3º, 13 de 4º, 12 de 5º y 9 de 6º.

A.2) Información proporcionada por los tutores

Uno de los aspectos fundamentales en la identificación de los niños con DD, reside en la información que puedan proporcionar los tutores en relación al funcionamiento escolar general y, en particular, en a su proceso lector. Por ello, en este proyecto, hemos considerado como aportación fundamental la información proporcionada por los tutores.

Como en el proyecto iba incluida la formación al profesorado en DD, antes de iniciar este proceso y, una vez finalizada la identificación mediante pruebas colectivas, era necesario conocer la opinión que los tutores, sin un conocimiento específico sobre la DD, eran capaces de tener a cerca de aquellos alumnos susceptibles de presentar DD.

En este sentido, el conocimiento por parte del tutor de lo que tiene que observar ante un niño con dificultades lectoras, en mayor o menor grado, puede ser importante a la hora de proporcionar información al EOEP sobre las dificultades que presenta y, por lo tanto la decisión sobre la conveniencia o no de iniciar el proceso de evaluación.

Para conseguir esta información se elaboró una entrevista semiestructurada (Apéndice 4) en la que quedaban recogidas una serie de cuestiones acerca del funcionamiento del niño a nivel lectoescriptor y de su funcionamiento cognitivo general. También se posibilitaba el incluir cualquier tipo de información que aportase el tutor sobre dificultades que había observado en relación al proceso de aprendizaje del niño en cualquier ámbito escolar.

A.3) Evaluación neuropsicológica

La evaluación neuropsicológica se realizó en la Unidad de Neuropsicología de la Universidad de Murcia. En esta evaluación se incluía la aplicación de la Escala de Inteligencia para Niños (WISC-IV) así como un protocolo amplio de rendimiento neuropsicológico que constaba de las siguientes pruebas: Velocidad de procesamiento de la información, Atención, Orientación, Memoria, Funciones perceptivas, Lenguaje oral y escrito, Cálculo, Funciones motoras, Funciones ejecutivas. Las pruebas específicas que se aplicaron fueron las siguientes: Lateralidad (Harris); Test de Corsi Orden Directo e Inverso; Aprendizaje Secuencial de Dígitos; SDMT; Gatos y Caras (NEPSY); Cancelación de Letras (122 ítems- 34 ítems diana); Trail Color "A1"; Trail Color "A2"; Trail Making

Test A; Trail Making Test B; Orientación Personal, al Lugar y Temporal; Orientación Derecha-Izquierda (Espacio Personal y Espacio Extrapersonal); Automatismos directos; Automatismos Inversos; Memoria Narrativa (NEPSY); Rey Verbal (15 ítem); Pares Asociados (WMS); Reproducción visual (WMS); Figura Compleja de Rey; Juicio de Orientación de Líneas; Flechas (NEPSY); Figuras Solapadas (Poppelreuter); Copia de dibujos (Strub y Black); Dibujos espontáneos (Strub y Black); Funciones Premotoras (Luria); WISC-IV; Laberintos (WISC-R); Token Test (Renzi y Faglioni); Aritmética (Luria); Cálculo (Strub y Black) Mental y Escrito; Denominación de Boston; Test de Vocabulario en Imágenes PEABODY; Fluencia Fonética y Semántica; Integración Auditiva (ITPA); Lectura de Pseudopalabras (TALE 2000); TALE ; Test de Stroop; Torre (NEPSY); Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin; BADS-C.

Puesto que la WISC-IV, nos proporciona un CI total y 4 índices, a partir de los cuales se obtiene ese CI total, y el significado en relación al rendimiento cognitivo del niño es diferente, se establecieron como criterios para considerar un nivel intelectual normal los siguientes:

- El CI total debe alcanzar una puntuación igual o superior a 80.
- Como el CI total depende de las puntuaciones obtenidas por el niño en los 4 índices y, en el caso de la DD, pueden encontrarse afectados los índices de memoria de trabajo y de velocidad de procesamiento (ambos relacionados con variables de la actividad mental) más que los índices de comprensión verbal y razonamiento perceptivo (relacionados con funciones cognitivas específicas), se estableció como criterio básico para considerar un nivel intelectual normal que estos últimos fueran iguales o superiores a 80.
- Cuando las puntuaciones en ambos índices de comprensión verbal y de razonamiento perceptivo alcanzaban una puntuación igual o superior a 80, con independencia de la puntuación alcanzada en los índices de memoria de trabajo, velocidad de procesamiento o CI total, se consideraba que el niño presentaba un nivel intelectual normal.

Dado que en la definición de DD se incluye como criterio para el diagnóstico que el niño presente un nivel intelectual de tipo medio o superior, de la muestra de 41 niños remitidos a evaluación neuropsicológica 2 tuvieron que ser eliminados. En un caso por presentar una puntuación de 75 en el índice de comprensión verbal y en el otro porque su puntuación en el índice de razonamiento perceptivo era de 77. Ambos casos pertenecientes a 6º curso.

Aunque a todos los niños se les aplicó la evaluación neuropsicológica y se dio la información a todas las familias, los dos niños que no cumplían los criterios en relación al nivel intelectual no formaron parte del análisis de los resultados de este proyecto, por lo que la muestra total para la identificación de niños con DD quedó constituida por 39.

Las medias del CI total para cada uno de los cursos fueron 95.57 para 3°, 106.77 para 4°, 97.17 para 5° y 90.86 para 6°.

En cuanto a la evaluación neuropsicológica, de la muestra de los 39 niños, los resultados fueron los siguientes: 16 niños (41.03%) presentaron un rendimiento neuropsicológico dentro de la normalidad, 17 (43.59%) mostraron un perfil asociado a DD y 6 (15.38%) fueron clasificados con otros diagnósticos. De los niños con otros diagnósticos, todos presentaron sintomatología frontal, asociada a dificultades atencionales y funciones ejecutivas (4 con disfunciones frontales sólo, 1 frontal más biparietal, 1 frontal más parietal derecho). Así, de la muestra evaluada el 58.97% presentaron algún tipo de disfunción neuropsicológica que podría estar influyendo en el rendimiento escolar.

En cuanto al número total de niños a los que se les aplicaron la pruebas colectivas (199), en la tabla 3 quedan indicados el número de niños por curso (primera fila) y el número de niños en función del diagnóstico y los porcentajes en relación al número de alumnos de cada curso.

Tabla 3. Número de niños por curso, diagnósticos y porcentajes de cada diagnóstico

	3° n=45	4° n=56	5° n=50	6° n n=48	% Total diagnósticos n= 199
Normalidad	3 (6.66%)	10 (17.85%)	2 (4%)	1 (2.08%)	16 (8.04%)
Dislexia del Desarrollo	3 (6.66%)	3 (5.35%)	7 (14%)	4 (8.33%)	17 (8.54%)
Otros diagnósticos	1 (2.22%)	0 (0%)	3 (6%)	2 (4.16%)	6 (3.01%)
Total niños evaluados por curso	7	13	12	7	39

Un aspecto de interés a señalar en estos resultados es el hecho de que de los 16 niños que han obtenido una evaluación neuropsicológica normal, 7 se encuentran en un solo grupo de 4º curso (4ºA), lo que equivale al 43.75% de la muestra total de niños evaluados que han obtenido un perfil neuropsicológico dentro de la normalidad. Así, de once grupos de niños (3 de 3º curso, 3 de 4º, 3 de 5º y 2 de 6º) en uno sólo se encuentra el 43.75 % de falsos positivos a partir de las pruebas colectivas. Este aspecto nos hace pensar en la posibilidad de que hubiese existido alguna variable no controlada responsable de esta situación.

A.4) Relación entre el diagnóstico neuropsicológico y la información proporcionada por los profesores

Del total de 39 niños evaluados neuropsicológicamente, en los 17 con diagnóstico de DD, los profesores coinciden en indicar que 9 (52.94%) presentan dificultades específicas para la lectura, siendo su rendimiento escolar general normal; 4 (23.53%) presentarían dificultades en lectura que los profesores asocian a problemas en atención, memoria y/o motivación y los 5 casos restantes (29.41%) no presentarían ningún tipo de dificultad lectora ni otra dificultad en los aprendizajes escolares. Característicamente, estos 5 niños muestran un perfil neuropsicológico relacionado con la DD de tipo leve o muy leve. En general los profesores detectan dificultades relacionadas con la lectura en el 76.46% de los niños identificados como disléxicos.

En cuanto a los niños con un diagnóstico neuropsicológico dentro de la normalidad, en total 16, los profesores coinciden en 13 (81.25%), indicando que los 3 restantes (18.75%) presentan algún tipo de dificultad atencional, comprensiva, de conducta o inmadurez.

De los 6 niños identificados en la evaluación neuropsicológica con diagnóstico de "otros", los profesores indican en todos los casos (100%) que existe algún tipo de dificultad relacionada con problemas de atención, memoria, conducta y o comprensión.

En la tabla 4 se indican los diagnósticos neuropsicológicos y su correspondencia con la información proporcionada por los profesores.

Tabla 4. Correspondencia entre la evaluación neuropsicológica y la información proporcionada por los profesores

Diagnóstico Neuropsicológico	Curso	Informe del Profesor
DD	3	Dificultades en decodificación, comprensión y ortografía
DD	3	Dificultades en decodificación, comprensión y ortografía
DD	3	Dificultades en decodificación, comprensión y ortografía
DD	4	Dificultades en decodificación, comprensión y ortografía
DD	5	Dificultades en decodificación, comprensión y ortografía
DD	5	Dificultades en decodificación, comprensión y ortografía
DD	5	Dificultades en decodificación, comprensión y ortografía
DD	6	Dificultades en decodificación y ortografía
DD	6	Dificultades en decodificación y ortografía
DD	4	Dificultades en decodificación, comprensión, ortografía y atención
DD	5	Dificultades en decodificación, comprensión, ortografía y atención
DD	6	Dif. en decodificación, comprensión, ortografía, atención, memoria y motivación
DD	5	Normal. Problemas de memoria
DD	4	Normal
DD	5	Normal
DD	5	Normal
DD	6	Normal
Normal	3	Normal
Normal	4	Normal
Normal	5	Normal
Normal	6	Normal
Normal	3	Problemas de atención
Normal	3	Dificultades decodificación, comprensión, ortografía y atención. Inmadurez.
Normal	5	Problemas comprensión, ortografía y conducta
Otros	3	Dificultades en ortografía, comprensión y atención
Otros	5	Dif. decodificación, comprensión, ortografía, atención, memoria y conducta
Otros	5	Dif. en decodificación, comprensión, ortografía. Problemas de conducta
Otros	5	Problemas de ortografía y comprensión
Otros	6	Problemas de memoria
Otros	6	Problemas de atención y memoria

Resultados obtenidos en relación a la identificación de los niños con DD en los cursos 3º, 4º, 5º y 6º de primaria

Tras lo expuesto, podemos extraer los siguientes resultados en relación a la identificación de niños con DD en los cursos 3º, 4º, 5º y 6º:

- 1) La incidencia de niños con DD existentes en el centro se sitúa dentro de los valores esperables (5-10% de la población) que en nuestro caso alcanza el 8.5%.
- 2) La aplicación de pruebas colectivas centradas en la comprensión lectora, ortografía y acceso léxico, nos permiten seleccionar al 26.13% de la población escolarizada como sospechosa de padecer DD.
- 3) La realización de una evaluación neuropsicológica, a partir de la muestra seleccionada (41 alumnos) mediante las pruebas colectivas, nos indica que el porcentaje de niños con DD es del 43.59% y el de niños con otros tipos de dificultades para el aprendizaje, con presencia o no de alteraciones lectoras, es del 15.38%. En conjunto estos dos datos ponen de manifiesto que, mediante el empleo de las pruebas colectivas, es posible disponer a nivel de aula de un recurso con cierta capacidad para detectar dificultades específicas del aprendizaje, entre las que se encuentra la DD. En nuestro estudio, ha sido posible la identificación del 58.97% de niños con dificultades específicas del aprendizaje (todos ellos con niveles intelectuales dentro de la normalidad). El resto de niños, 41.03% no han podido ser identificados correctamente, coincidiendo estos con los falsos positivos.
- 4) La evaluación neuropsicológica, además de identificar a los niños con DD y los normales, ha permitido también la identificación de otros niños, que por sus características de nivel intelectual pueden pasar desapercibidos como niños con dificultades específicas del aprendizaje, por lo menos a nivel de la educación primaria. Por otra parte, también se han identificado 2 niños que, a pesar de tener un nivel intelectual global dentro de la normalidad, presenta un bajo rendimiento en alguna de las escalas de comprensión verbal o de razonamiento perceptivo, aspectos estos que deberían ser tenidos en cuenta en su proceso educativo.
- 5) Cuando se establece la relación entre los diagnósticos establecidos neuropsicológicamente (normalidad, DD, y otros), con la información obtenida por parte de los profesores, estos coinciden en la identificación del 52.94% de los niños con DD, en el 81.25 de los normales y en el 100% de los otros diagnósticos. Estos datos, nos sugieren, la importancia que puede tener el conocimiento por parte de los profesores sobre los

indicadores básicos relacionados con las dificultades específicas del aprendizaje.

B. IDENTIFICACIÓN DE LOS NIÑOS CON DD EN 2º CURSO DE PRIMARIA

Metodología

Como ya indicamos en la introducción, la identificación o diagnóstico definitivo de DD no puede realizarse antes de que el niño haya estado sometido de forma regular durante al menos entre 18 y 24 meses al aprendizaje de la lectura. El curso de 2º de primaria es de especial interés. Por una parte porque al inicio del mismo los niños se encuentran con un periodo de exposición reglada a la lectura inferior a los 18 meses y, por otra porque al final de curso se han encontrado sometidos ya a un proceso lector entre los 18 y 24 meses. Por ello, decidimos aplicar el protocolo colectivo a principio (octubre de 2009) y a finales del curso (abril de 2010), con el fin de ver las diferencias y comprobar cual era el momento más adecuado para la identificación mediante este tipo de pruebas.

En el primer momento (octubre 2009) se aplicaron las pruebas a un total de 50 niños, de los cuales fueron eliminados 13 (4 por ser de NEE, 1 límite, 1 por no ser su primera lengua el español, 1 motórico y 6 por no asistir al colegio en los días en las que se pasaron las pruebas). En la tabla 5 quedan reflejados los alumnos excluidos de la muestra y el motivo.

Tabla 5. Motivo de exclusión, curso y número de niños

Motivo de exclusión	2º
NEE	5
Límite	1
Faltas frecuentes	6
Español 2ª lengua	1

La muestra total de niños evaluados mediante las pruebas colectivas fue de 37. En el segundo momento (abril 2009) se aplicaron las mismas pruebas colectivas a los 37 niños que habían sido evaluados en el primer momento (octubre 2009).

Los criterios empleados para que un niño quedase incluido en la evaluación neuropsicológica, tanto en el primero como en el segundo momento fueron los mismos que se utilizaron para los cursos de 3º, 4º, 5º y 6º. Además, puesto que los niños se evaluaron en dos momentos, fue también criterio de selección el que debían de presentar alguna puntuación baja en las pruebas colectivas en el momento uno y dos, o en el momento dos. Aquellos niños que en el momento uno presentaron una puntuación inferior pero no la presentaban en el momento dos, no se les incluyó como candidatos. Del total de 37 niños que habían realizado las pruebas colectivas, cumplían los criterios para evaluación en el primer momento 9 y en el segundo 11 (24.32% y 29.72% respectivamente en relación a la muestra de 37). Datos estos, que sugieren que al inicio de 2º curso, existe una mayor variabilidad en el proceso lector y algunos niños que puntúan dentro de la media en las pruebas colectivas, al final de curso muestran puntuaciones inferiores.

En la tabla 6 se indican los niños que cumplían criterios en alguno de los dos momentos para ser incluidos en la evaluación neuropsicológica.

Tabla 6. Momento de la evaluación mediante las pruebas colectivas y concordancia entre ellas en cada niño.

Nº de niño	Cumple criterios en octubre	Cumple criterios en abril
1	SI	SI
2	SI	SI
3	SI	NO
4	SI	SI
5	SI	SI
6	NO	SI
7	NO	SI
8	SI	SI
9	SI	NO
10	SI	SI
11	NO	SI
12	SI	SI
13	NO	SI

De los 13 niños, 11 cumplían los criterios para la evaluación neuropsicológica: 7 los cumplían en los dos momentos, 2 únicamente en el primer momento y 4 únicamente en el segundo momento. Los 2 que sólo cumplían los criterios en el primer momento pero no en el segundo, quedaron excluidos de la evaluación neuropsicológica. Los criterios empleados para que un niño quedase incluido en la evaluación neuropsicológica, fueron los mismos que se utilizaron para los cursos de 3º, 4º, 5º y 6º. De la muestra total de 37 niños que habían

realizado las pruebas colectivas, cumplían los criterios para evaluación neuropsicológica 11 (29.72%)

De los 11 que cumplían los criterios, el consentimiento por parte de los padres para que se les aplicara la evaluación neuropsicológica se obtuvo en 6 niños.

La evaluación neuropsicológica se realizó aplicando los mismos criterios y procedimientos que los descritos para los cursos superiores.

Uno de los 6 niños a los que se les aplicó el WISC-IV, no cumplía el criterio relacionado con el nivel intelectual (CI total de 70, índice de comprensión verbal 87, índice de razonamiento perceptivo 76, índice de memoria de trabajo 68 e índice de velocidad de procesamiento 70), por lo que la muestra final para evaluación neuropsicológica quedó constituida por 5 alumnos.

Relación entre el diagnóstico neuropsicológico y la información proporcionada por los profesores

Del total de 5 niños evaluados neuropsicológicamente, en el caso de los dos niños diagnosticados dentro de la normalidad, las tutoras coinciden en que no presentan dificultades en la lectura ni en el aprendizaje en general. En los otros tres casos expresan que los niños tienen problemas en algunas de las áreas (decodificación, ortografía, expresión oral y conducta). En este sentido podemos decir que el porcentaje de coincidencia en las opiniones de las tutoras y los resultados de la evaluación es bastante alto. En la tabla 7 queda reflejada la correspondencia entre la evaluación neuropsicológica y la información proporcionada por los tutores.

Tabla 7. Correspondencia entre la evaluación neuropsicológica y la información proporcionada por los tutores.

Diagnóstico Neuropsicológico	Curso	Informe del Profesor
Indicios de DD	2º	Problemas de decodificación, ortografía, expresión oral y conducta
Normal	2º	Normal
Normal	2º	Algunos problemas de atención
Otros	2º	Dificultades en expresión verbal. Problemas de conducta
Otros	2º	Dificultades en decodificación y comprensión. Problemas de conducta

Resultados obtenidos en relación a la identificación de los niños con DD en 2º curso de primaria

Los resultados obtenidos a nivel de 2º curso de primaria, sólo pueden tomarse con bastante precaución. En primer lugar porque sólo han sido evaluados 6 de los 11 niños seleccionados a partir de las pruebas colectivas y en segundo lugar porque en estas edades, todavía podemos encontrarnos niños que aún no hayan completado el proceso de la adquisición de las habilidades lectoras básicas, no como consecuencia de una alteración en el desarrollo sino como consecuencia de presentar un retraso en el mismo respecto a su grupo normativo.

En la tabla 8 se presentan los resultados de las comparaciones en cada uno de los momentos en función de las pruebas colectivas.

Tabla 8. ANOVA: diferencias entre la 1ª y 2ª evaluación colectiva de los niños de 2º curso

	1ª exploración (n= 37)	2ª exploración (n= 37)	t y p
COMPRENSIÓN LECTORA	7,62 (2,586) [2-15]	9,16 (2,522) [4-14]	t (36)= 4,004 p= 0,000
DECISIÓN ORTOGRÁFICA	10,97 (3,227) [5-16]	13,51 (3,042) [7-19]	t (36)= 7,128 p= 0,000
ACCESO LÉXICO	21,76 (11,373) [0-46]	33,95 (11,467) [10-58]	t (36)= 10,481 p= 0,000

Los resultados de la evaluación neuropsicológica nos indican que, de los 5 niños, sólo 1 presentó indicios de DD (20%), 2 mostraron un perfil dentro de la normalidad (40%) y 2 un perfil con indicios de diagnóstico de otros (40%).

Conclusiones

En función de los resultados obtenidos a nivel de 2º curso de primaria podemos concluir que:

1. Existe una mejoría significativa en los resultados de las pruebas colectivas cuando se aplican a finales de curso frente a los obtenidos a principio, aspecto este que es esperable.
2. Mediante la aplicación de las pruebas colectivas utilizadas se identifican 11 niños con posibles dificultades lectoras, lo que equivale al 29.72% de la población de niños de segundo. Esta cifra es semejante a la obtenida para el resto de los cursos (26.13%), lo que nos estaría indicando su utilidad en este momento escolar, concretamente cuando se aplican a final del curso. No obstante, todavía es posible que, en este momento, algún niño, especialmente de los nacidos en los últimos meses del año, aún no haya alcanzado la madurez necesaria para la adecuada adquisición lectora.
3. A diferencia de los resultados obtenidos en los otros cursos, en 2º la evaluación neuropsicológica se ha aplicado a un número muy inferior de niños. De los 11 posibles candidatos, sólo se ha podido practicar a 6, en los cinco casos restantes no se ha contado con la autorización de los padres. Así, mientras que en los cursos superiores la evaluación neuropsicológica se le realizó al 78.84%, en 2º curso se le aplicó a un 54.54%. Entre las razones básicas dadas para no practicarles la evaluación se encontraba la edad, indicando en la mayoría de los casos que todavía los niños eran muy pequeños y no presentaban problemas significativos a nivel escolar.
4. Es posible que 2º curso no sea el momento más adecuado para poder establecer el diagnóstico con certeza, pues en nuestro caso, aunque han sido pocos los niños evaluados, sólo se observan indicios de posible dislexia, sin poder establecer un diagnóstico definitivo, en uno de los casos (20%).

En general, pensamos que la identificación que se ha llevado a cabo parece resultar ser más eficaz en los cursos de 3º a 6º que en 2º. No obstante, dada la importancia que tiene la identificación temprana de estos niños, consideramos que en el futuro sería necesario estudiar la forma en la que se debe de llevar a cabo, sino la identificación en sí, al menos reconocer aquellos rasgos que pudieran hacer sospechar de una posible dislexia y que sirvieran para advertir a los profesores. De esta manera, se podrían tener en cuenta una

serie de estrategias y observaciones de cara a un diagnóstico posterior, en 3^{er} curso.

Propuestas de continuidad en relación a la identificación de los niños con DD a nivel escolar

Uno de los aspectos básicos dentro de cualquier proceso diagnóstico, es el establecimiento de unos indicadores fiables que nos permitan conocer las dificultades de forma realista. Para conseguir esto, si bien los análisis grupales nos dan una información general, es también necesario conocer las variaciones en esos indicadores y como puede aplicarse en la identificación de los casos concretos. Desde esta perspectiva, consideramos que a nivel de centro, se hace necesaria una adecuada formación del profesorado en tanto en cuanto estos pueden aportar información relevante en este aspecto. Así mismo, podría ser de interés la elaboración de una pequeña guía sobre aquellos elementos que los profesores deberían de observar ante casos de sospecha de dislexia. De esta manera podría realizarse una identificación más efectiva.

OBJETIVO 2

PROPORCIONAR UN ADECUADO NIVEL DE CONOCIMIENTO SOBRE LA DISLEXIA DEL DESARROLLO AL PROFESORADO DEL CENTRO EN GENERAL

Grado de consecución: Consideramos que este objetivo se ha conseguido de forma satisfactoria. Del total de profesores del Centro (50), han participado en el seminario de formación 23, lo que equivale a un 46%. De estos, cabe destacar el hecho de que 13 son profesores definitivos en el Centro (8 tutores y 5 especialistas), lo que permite garantizar una mínima continuidad en las actividades iniciadas y poder llevar a cabo futuras actuaciones relacionadas tanto con la identificación como con la intervención. Además, la participación y motivación por este tipo de formación ha sido alta entre los asistentes, de hecho, al finalizar el curso los profesores solicitaron la continuación del seminario durante el curso 2010-2011.

Metodología

Los contenidos trabajados estaban divididos en dos bloques. El primero relacionado con la formación en las bases neurológicas, genéticas y neuropsicológicas de la DD y el segundo con las estrategias de identificación y de intervención escolar en niños con DD.

Antes de empezar las sesiones teóricas, se aplicó un cuestionario a los profesores, contrastado mediante la técnica de jueces (Apéndice 5). A través de este cuestionario se pretendía recoger el conocimiento que los participantes poseían a cerca de la DD tanto a nivel conceptual, como en relación a la identificación y estrategias de intervención. Este cuestionario se utilizó también al final del seminario para comprobar el conocimiento adquirido durante el mismo en relación a los diferentes contenidos. Al finalizar la cumplimentación del cuestionario, se proyectó una película relacionada con la Dislexia, en la que los participantes debían ir identificando aquellos aspectos que consideraba relevantes en las manifestaciones de los signos y síntomas disléxicos. Al finalizar la misma se estableció una puesta en común sobre las diferentes perspectivas que quedaban reflejadas en la película, tales como percepción por parte de los padres, profesores, compañeros y del propio niño disléxico. A partir de aquí, y realizando una síntesis se procedió a presentar la primera parte del seminario.

La metodología que utilizamos tuvo una primera parte más teórica en la que se dio a los participantes una formación básica sobre la DD y una segunda más práctica en la que se trabajaron las estrategias de intervención partiendo de casos concretos. En todo momento hubo una adecuada participación activa del profesorado y, en dos ocasiones, los profesores presentaron algún caso de los que tenían en sus clases para consolidar, a nivel aplicado, los aspectos teóricos.

Las sesiones de trabajo se realizaran en grupo a partir de los contenidos teóricos proporcionados en las sesiones correspondientes. Cuando se trabajaron específicamente las estrategias de intervención de casos concretos, se formaron grupos reducidos (5 ó 6 personas), en los cuales se debían razonar todos aquellos aspectos que se indicaban en relación a la intervención.

La dinámica de trabajo que se llevó a cabo consistió en la exposición inicial del tema correspondiente por parte del ponente, seguido de una sesión orientada a consolidar la información a través de aclarar dudas o preguntas concretas que formulaban los profesores o el propio ponente.

En la segunda parte relacionada con las estrategias de intervención, una vez que se expusieron los contenidos, y a partir de la presentación de diferentes dificultades específicas que podía presentar el niño con DD, se instaba a los participantes a que reflexionasen y elaborasen marcos de actuación concretos en relación a cada una de las dificultades presentadas. En este sentido, la participación en el seminario de profesores relacionados con diferentes cursos, permitió que se tomara conciencia de las variaciones en las estrategias, para la misma actividad, en función del curso al que pertenecía el niño y sus características específicas. Un aspecto en el que se ha insistido en este seminario es en la adaptación de estrategias en función del incremento en las demandas asociadas a las tareas y características individuales del niño.

Por último, al finalizar el seminario, como se ha indicado anteriormente, se realizó la evaluación final en la que se volvió a pasar el cuestionario inicial.

El Seminario, tal y como estaba previsto, tuvo una duración de 36 horas y se llevó a cabo en horario de tardes, de 16 a 19 horas, durante los meses de noviembre de 2009 a mayo de 2010.

Resultados

En cuanto al conocimiento que ha adquirido el profesorado, este puede valorarse de forma positiva. A partir de la encuesta administrada al principio y al final del seminario, los resultados relacionados con el conocimiento de los profesores sobre la DD han sido los siguientes en cada una de sus partes: conocimiento general teórico, conocimiento de indicadores de posible DD (identificación) y conocimiento sobre las estrategias de intervención.

En relación al conocimiento general teórico, se aprecian grandes diferencias entre lo que reconocen saber antes y después, de manera que al inicio del seminario más del 40% manifestaban no saber qué era la DD y al finalizar prácticamente todos (95.8%) dicen tener unos conocimientos básicos sobre qué es y cual es su origen. De igual manera, existen diferencias en cuanto a los conocimientos que tienen acerca de los indicadores de DD. Al acabar el seminario más del 95% de los participantes coinciden en nombrar como indicadores de sospecha de DD tanto las dificultades en decodificación, velocidad y comprensión lectoras, como los errores ortográficos y de omisiones, inversiones o sustituciones en la escritura. De la misma forma, este mismo

porcentaje de profesores, indican que pueden darse asociadas otras dificultades de cálculo, atención o memoria.

En cuanto al conocimiento de las estrategias de intervención en la DD, existe una diferencia importante entre el conocimiento que dicen poseer los profesores al inicio del seminario y al final. Mientras que al inicio, de los 23 profesores solamente 3 indicaron conocer algunas estrategias de intervención en DD, el resto no contestó a las preguntas formuladas. Al finalizar el curso, todos los profesores, coinciden en indicar las estrategias básicas de intervención propuestas por la Federación Internacional de Dislexia. En concreto señalan que es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos en el proceso formativo de los alumnos con DD:

- 1) Priorizar la expresión oral como medio para transmitir su conocimiento, con independencia de otras actividades que pudiera realizar el alumno mediante el soporte escrito. Así mismo, también indicaron la necesidad de priorizar la comprensión oral como forma de facilitar la posterior comprensión lectora.
- 2) Fraccionar y resumir los textos para facilitar su comprensión cuando se requiere por parte del alumno la lectura.
- 3) Elaborar esquemas escritos mediante los cuales el alumno pueda, de forma individual y autónoma, recordar la información obtenida en clase y/o en casa para consolidar el conocimiento.
- 4) Proporcionarle más tiempo para la realización de actividades que requieren la escritura como medio de expresión.
- 5) Ante situaciones en las que se exige al alumno que realice alguna actividad a partir de la lectura de un texto, el profesor debe asegurarse de que el alumno ha entendido realmente lo que debe de hacer.
- 6) No forzar el proceso lectoescritor, respetando su ritmo de aprendizaje en relación a las dificultades específicas que presenta y sus características personales.
- 7) En la evaluación del conocimiento adquirido, aunque el alumno realice pruebas escritas (desarrollo), buscar otro tipo de recurso para identificar el conocimiento real que posee de la materia en cuestión. Estos recursos se centran particularmente en los exámenes tipo tests y en el oral. Todos los profesores coinciden en la importancia de saber obtener la información que el alumno posee.

Conclusiones

Un aspecto a señalar en relación a la adquisición del conocimiento sobre la DD y sus posibles estrategias de intervención, es el hecho de que al finalizar el seminario, los profesores son capaces de disponer también de un conocimiento mayor para distinguir el tipo de estrategias a utilizar en función de la etiología relacionada con las dificultades lectoras (déficit intelectual, problemas de motivación, situación sociofamiliar desfavorecida y problemas conductuales).

En general, podemos considerar que, de forma absoluta, todos los participantes en el seminario han adquirido la información básica y necesaria para poder disponer de un marco general de actuación en niños con DD. Por otra parte, aunque la casuística de intervención durante la realización del seminario tan sólo ha sido con 4 alumnos, los tutores de los mismos han reconocido que el conocimiento adquirido durante el seminario les ha sido de utilidad a la hora de abordar la enseñanza de los mismos en sus clases. En este sentido, el cambio de percepción sobre las dificultades del alumno así como el disponer de una serie de recursos para hacerle frente a las mismas, ha llevado a los profesores a expresar su satisfacción no sólo por el conocimiento adquirido a nivel teórico y práctico, sino también por la mejoría observada en el rendimiento académico y en los índices de ansiedad que presentaba algún alumno de los identificados como Disléxicos.

Propuestas de continuidad

Al acabar el seminario del curso pasado, y dado el grado de interés por la formación manifestado por los participantes, se propuso realizar otro seminario para el curso 2010-2011, con el fin de seguir trabajando en la misma línea. Este seminario ha sido ya solicitado al CPR Murcia 1, encontrándose inscritos 27 profesores, lo que equivale a un 50% de los pertenecientes al Centro.

OBJETIVO 3

PROPORCIONAR A LOS TUTORES QUE TIENEN EN SU CLASE NIÑOS CON DIAGNÓSTICO DE DD UNA FORMACIÓN MÁS ESPECÍFICA RELACIONADA CON LAS CARACTERÍSTICAS PARTICULARES DE LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Grado de consecución: El grado de consecución de este objetivo formativo ha sido satisfactorio en los cuatro casos en los que se ha podido llevar a cabo. Dos de ellos diagnosticados en el curso anterior y otros dos a principios del segundo trimestre del curso en el que se desarrolla el proyecto. El resto de los alumnos con diagnóstico de DD, no se han podido incluir en este proceso como consecuencia de haber obtenido sus diagnósticos durante el tercer trimestre, entre los meses de mayo y junio. De la experiencia obtenida con estos cuatro alumnos, podemos indicar que ésta ha sido satisfactoria en los tres niveles en los que nos hemos centrado para comprobar la efectividad: profesorado, padres y alumnos. En cada uno de estos niveles, hemos podido comprobar que la comprensión de la problemática ha generado un cambio en cada uno de ellos, y cuyos resultados se han traducido en una mejor adaptación al proceso de aprendizaje necesario para cada niño.

Con los alumnos diagnosticados con DD a finales de curso, se ha establecido el mismo procedimiento, seguido para estos cuatro alumnos, a principio de este curso 2010/11.

Metodología

Para el desarrollo de las estrategias a seguir en la consecución de este objetivo se partió de dos circunstancias. La primera relacionada con la formación que todo profesor debía de tener sobre el marco general de la respuesta educativa en estos alumnos, y la segunda con las estrategias de intervención específicas e individualizadas que debían llevar a cabo aquellos tutores y/o profesores de alumnos diagnosticados de DD. La primera circunstancia ha sido ya indicada en el apartado correspondiente al objetivo 2, por lo que a continuación nos centraremos en la metodología que hemos seguido para la implementación de las estrategias específicas de intervención en cada caso concreto.

A partir del diagnóstico, la orientadora del centro, junto con la coordinadora, mantuvieron una reunión para estudiar, analizar y valorar toda la información disponible del niño relacionada con los datos proporcionados por los profesores, evaluación psicopedagógica y perfil neuropsicológico. Con esta información establecieron las estrategias a seguir. Estas estrategias consistieron en:

1. Reuniones con el tutor para explicarle el diagnóstico concreto del alumno y las orientaciones específicas que necesita en función de sus dificultades.
2. Reuniones individuales con los padres para explicarles el diagnóstico y proporcionarles orientaciones sobre como pueden ayudar a sus hijos en las tareas escolares.
3. Información a los propios niños sobre sus dificultades para darles a conocer la situación real de sus limitaciones y decirles cómo se va a trabajar con ellos para superar o compensar estas dificultades.

Un aspecto importante que debemos resaltar en esta metodología se refiere al hecho de que, de los 4 alumnos con los que se estableció la intervención, en un caso no era sólo el tutor quien impartía las materias instrumentales, sino que otro profesor era el que daba matemáticas. Por este motivo y, para que este último también tuviese información específica sobre las dificultades del alumno, se le convocó, junto con el tutor a la reunión mantenida para conocer la situación concreta del mismo.

De forma periódica (mensualmente) se mantuvieron reuniones entre la orientadora y la coordinadora del proyecto con el tutor/profesor para evaluar

el desarrollo y eficacia de las medidas establecidas. No obstante, cada vez que el tutor/profesor solicitó una reunión extra, esta se mantuvo independientemente del tiempo transcurrido desde la anterior.

La respuesta educativa, se estableció teniendo en cuenta dos aspectos, uno centrado en la metodología para la adquisición del conocimiento y otro relacionado con la evaluación.

A) Estrategias metodológicas para la adquisición del conocimiento

Para facilitar la adquisición del conocimiento de estos alumnos, se llevaron a cabo las siguientes estrategias relacionadas con la metodología:

- Apoyar de las explicaciones con material audiovisual. Este aspecto no se pudo realizar de forma sistemática.
- Utilizar las TTI para facilitar el aprendizaje de las tareas escolares mediatizadas por la lectura.
- Comprobar sistemáticamente que el alumno ha entendido las instrucciones que se le dan, especialmente cuando estas se presentan por escrito.
- Flexibilizar el tiempo que necesita para la realización de las actividades escolares, permitiéndole no copiar los enunciados de las actividades para que emplee menos tiempo en su ejecución.
- Emplear material complementario en función de las dificultades asociadas a la DD (ej. tablas de multiplicar y abecedario).

Cada vez que ha sido posible y han existido recursos materiales para ello, el tutor/profesor ha iniciado el tema que iba a trabajar con la proyección de un video para motivar a los alumnos. Esto se ha podido hacer sobre todo en el área de conocimiento del medio y no tanto en las demás. En cuanto al aprendizaje de las habilidades relacionadas con las TTI, los tutores elaboraban un documento sobre el contenido del material a aprender consistente en un esquema y resumen de cada tema, que servía de apoyo al alumno a la hora de trabajar los contenidos planteados. Como el resto de sus compañeros de clase, recibía la información oral (explicación) proporcionada por el profesor. En algunas ocasiones, dependiendo de la disponibilidad del tutor/profesor, se le proporcionaban explicaciones individuales. Puesto que uno de los intereses principales con estos alumnos reside en que adquieran las herramientas propias de las TTI, para que tengan más autonomía en su proceso de aprendizaje, se acordó, en el Equipo de Atención a la Diversidad del Centro, que recibieran apoyo de PT con la finalidad de proporcionarles la atención más individualizada

que ellos necesitan. Se estableció que recibirían tres sesiones de apoyo semanal, dos en las materias instrumentales (lengua y matemáticas) y una en conocimiento del medio. De esta manera pretendíamos que, además de asegurar que los conocimientos habían sido adquiridos, facilitarles el proceso de automatización de las habilidades necesarias para utilizar por ellos mismos las TTI.

Puesto que la disponibilidad de los profesores de PT en el centro para este tipo de niños no existía, se consideró la posibilidad de incorporarlos a los grupos de apoyo ya establecidos en función del curso al que pertenecían. Así, uno de los alumnos de 6º con diagnóstico de DD, se incorporó al grupo formado en su aula por dos alumnos de NEE (uno con una deficiencia intelectual de tipo ligero y el otro de tipo límite). El otro alumno de 6º también se incorporó al grupo de su clase con otros dos alumnos de NEE (diagnosticados con deficiencia intelectual de tipo ligero y límite respectivamente). En cuanto al niño con DD de 5º curso, se incorporó al apoyo de una compañera de su clase con síndrome de Moebius y el niño de 4º curso al de un compañero con diagnóstico de síndrome de Asperger.

El trabajo dentro del apoyo podemos sistematizarlo en los siguientes apartados:

1. Trabajar los mismos contenidos que se trabajaban en el aula.
2. Proporcionar la información de forma oral con apoyos visuales (ej. láminas, esquemas, imágenes disponibles en Internet etc.).
3. Realización de resúmenes a nivel oral del contenido trabajado, con el fin de que aprendieran a sintetizar la información y extraer lo más significativo de ella.
4. Realización de las actividades relacionadas con los contenidos trabajados a nivel oral, con el fin de comprobar la adecuada adquisición de los conocimientos.

B) Estrategias para la evaluación

En cuanto a la evaluación, las estrategias que se llevaron a cabo fueron las siguientes:

- Comprobación de manera oral el conocimiento que el alumno tiene de los contenidos trabajados.

- Leer los enunciados del examen en voz alta, antes de que los alumnos empiecen a realizarlo, para asegurar que el alumno ha escuchado el contenido de lo que se le está preguntando.
- En un examen escrito, valorar el contenido de la respuesta y no las faltas de ortografía ni la composición escrita.
- Concederle tiempo adicional, en el caso de que fuese necesario. En el examen escrito a todos los alumnos se les concedió este tiempo, sobre todo en las áreas de lengua y conocimiento del medio, ya que fue en estas materias donde más tiempo necesitaron.
- Proporcionarle los materiales complementarios que necesite, como consecuencia de sus dificultades, al realizar los exámenes (ej. Tablas o, abecedario).

Como medida general, todos los niños realizaban el mismo examen que el resto de sus compañeros, es decir, debían hacer el examen escrito. Éste podía ser realizado en su aula o en la clase de PT. Cuando el momento del examen coincidía con una de las sesiones de apoyo, éste se efectuaba en el aula de PT, en caso de no coincidir se realizaba en su aula, pero en la siguiente sesión de apoyo era revisado y contrastado por la profesora de PT. La función del PT consistió en cerciorarse de que el alumno había entendido correctamente los enunciados de las preguntas así como, una vez realizado el examen escrito, comprobar oralmente el grado en el que el alumno había adquirido el conocimiento de la materia. Después de esta evaluación, tutor y profesor de PT se reunían para contrastar la información y otorgar la nota al alumno.

Resultados

Aunque el número de alumnos que hemos tenido ha sido muy limitado (sólo cuatro) de esta experiencia podemos decir que, con la metodología que hemos indicado anteriormente, se ha producido un cambio en las estrategias adoptadas por los profesores, de estos 4 alumnos, en relación a las anteriores. Con la metodología indicada anteriormente, ha sido posible dar cobertura, dentro del contexto de las NEE, a los niños con DD. La efectividad en la aplicación de estas nuevas estrategias la hemos podido comprobar, especialmente, en la información proporcionada por los propios alumnos, sus resultados académicos, y la información derivada de profesores y padres. En general, se ha producido una mejoría en la actitud de los niños hacia las tareas escolares y hacia el aprendizaje en general.

Las tres sesiones semanales de apoyo especialista en PT, han sido acogidas de buena gana por parte de los cuatro niños, que reconocían "aprender" mejor y de forma "más fácil" en el apoyo al trabajar de forma más oral. En ningún caso se observó rechazo o reticencia a ser incluidos dentro del grupo de apoyo de PT.

Conclusiones

Un aspecto que debemos señalar en la consecución de este último objetivo, ha sido el no poder establecer la respuesta educativa en todos los casos diagnosticados a través del proyecto. Esto se debió a la imposibilidad de disponer de todos los diagnósticos al inicio del segundo trimestre², recibiendo el grueso de los mismos a finales del tercer trimestre del curso 2009-2010. No obstante, dado que 2 alumnos se encontraban diagnosticados de DD desde finales del curso 2008-2009, y otros 2 recibieron el diagnóstico en el mes de febrero de 2010, con estos 4 alumnos fue posible establecer la respuesta educativa. A partir de los acuerdos adoptados en el equipo de Atención a la Diversidad del Centro, indicados en el apartado de metodología, ha sido posible establecer un procedimiento marco de actuación, así como iniciar su implementación para establecer la respuesta educativa. Para el resto de alumnos diagnosticados a partir de este proyecto, en septiembre de 2010, se ha iniciado la aplicación del procedimiento puesto en marcha el curso pasado.

De las reuniones mantenidas con los tutores, consideramos importante y necesario, además de la respuesta específica a cada niño, la búsqueda de algún tipo de metodología con capacidad para ser aplicada en el contexto del aula que, resultando eficaz para aquellos alumnos sin dificultades de aprendizaje, beneficie también a los alumnos con DD. En este sentido, solicitamos información del CPR. Una de las conclusiones a la que llegamos fue la de iniciar a nivel formativo, dentro del seminario, una aproximación al empleo de una metodología que pudiese dar respuesta a esta nueva necesidad. En la actualidad, en la solicitud de continuación del seminario de formación para el curso 2010/2011, queda incluido este tema.

En general, podemos considerar como conclusiones relacionadas con este objetivo, y teniendo en cuenta el reducido número de casos con los que hemos contado, que la metodología a seguir con estos alumnos pasa por una adecuada especificación de las intervenciones a nivel del Equipo de Atención a

² El retraso en los diagnósticos se debió, tal y como indicamos al solicitar la ampliación del Proyecto, al retraso inicial en su aprobación y, por lo tanto, en su ejecución.

la Diversidad, tutores y profesores implicados del Centro. El conocimiento y manejo de los distintos recursos existentes en el centro deben ser tenidos en cuenta al plantear la intervención con estos alumnos. Si bien es cierto que en la actualidad no forman parte del grupo de alumnos que el PT tiene que atender de manera prioritaria, en nuestra experiencia hemos comprobado que el rendimiento de estos niños mejora cuando son atendidos por PT. En los cuatro niños a los que se les ha proporcionado una intervención específica en relación a la DD, hemos detectado la necesidad de ofrecerles una dedicación más individualizada a nivel de PT. Esta dedicación ha venido motivada por la dificultad que el tutor/profesor encuentra, dentro del aula, para proporcionar una atención más individual en algunas de las estrategias planteadas.

Un aspecto importante a señalar y que consideramos como uno de los datos más importantes de este proyecto, ha sido la consecución de unas estrategias a nivel de Centro, con los recursos disponibles tanto humanos como materiales, para atender a estos alumnos. Esto se ha podido hacer con los recursos disponibles porque el número de alumnos diagnosticados con los que hemos trabajado ha sido muy reducido (sólo 4). No sabemos cómo se hubiese podido organizar, con los recursos existentes, para dar atender a los 17 alumnos diagnosticados al final del proyecto.

A modo de conclusión, podemos indicar que los alumnos con DD, necesitan un apoyo individual o en pequeño grupo para poder seguir el ritmo normal del resto de la clase, tanto a la hora de captar eficazmente la información de los contenidos planteados, como al organizarlos para su estudio y plasmarlos después en los instrumentos de evaluación. Por ello, es necesario una estrecha colaboración entre el equipo de atención a la diversidad y los tutores/profesores, con el fin de poder articular los recursos de PT con las intervenciones en el aula. De esta manera, nos aseguraríamos que el alumno recibe, de forma sistemática e integral, el plan de atención marcado para él. Otro aspecto a señalar, es lo positivo que ha resultado el apoyo semanal en las materias instrumentales (lengua y matemáticas) y en el área de conocimiento del medio, esta última por el alto contenido lector que tiene.

Propuestas de continuidad

La constatación de una adaptación por parte de profesores, padres y alumnos con DD a una nueva forma de abordar el aprendizaje, y que esta adaptación parece haber sido la responsable tanto del cambio de actitud en los niños hacia las tareas escolares, como de los profesores y padres en relación a

la adquisición de una metodología diferentes, ha sido el elemento clave para establecer propuestas concretas de actuación en el futuro

Consideramos fundamental que los tutores/profesores con alumnos diagnosticados con DD, sigan recibiendo una formación específica para comprender mejor las dificultades que presentan estos alumnos y estar en disposición de ofrecer una respuesta educativa adecuada a ellas. Para esto, es necesario arbitrar mecanismos que garanticen tanto la formación como las orientaciones individualizadas en función de las características de cada niño. De la misma forma, se debe asegurar un seguimiento de las estrategias que se pongan en marcha para evaluarlas y modificarlas si fuera preciso.

OJETIVO 4:

ANALIZAR LAS DIFICULTADES ENCONTRADAS EN LA APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN Y QUÉ PROPUESTAS DE RESOLUCIÓN SE PLANTEAN.

En general podemos decir que, aunque nos hemos encontrado con algunas dificultades en la consecución del proyecto, estas no han sido lo suficientemente significativas para que no se hayan podido resolver durante su desarrollo. No obstante, los dos aspectos concretos en los que hemos tenido algún contratiempo han estado relacionados con la temporalización de las fases del proyecto y con el tiempo de dedicación que el tutor puede ofrecer a estos alumnos.

En relación a la temporalización de las fases del proyecto, el contratiempo surgido se debió a la fecha de aprobación del mismo, lo que retrasó las fechas que teníamos programadas para las distintas fases. En la programación prevista, contábamos con empezar a principios de octubre y no pudimos iniciar el trabajo hasta mediados de noviembre, fecha en la que se aprobó el proyecto. Esto supuso un retraso en la identificación de los alumnos candidatos para evaluación y en la elaboración de sus diagnósticos. Si bien, la aprobación a mediados de noviembre supuso un retraso en cuanto a la identificación de los alumnos, esto no significa que el proyecto no se haya podido llevar a cabo en su totalidad con los cuatro niños diagnosticados de DD (dos el curso anterior y otros dos en febrero de 2010).

En cuanto a la formación general del profesorado, a través del seminario destinada a ella, no tuvimos ningún problema en su desarrollo, estando dentro de la normalidad y de los plazos marcados. Únicamente cabría señalar como mejora para futuras formaciones de profesores que, en función de nuestra experiencia, es conveniente realizar la formación en dos fases: una primera para dotar al profesorado de una formación general acerca de la DD, y otra segunda para darles la formación más específica sobre las características concretas del alumno con DD que tienen en su aula.

En la fase de aplicación de las estrategias de intervención, las dificultades que hemos encontrado han estado relacionadas, fundamentalmente, con las limitaciones que el tutor/profesor ha encontrado dentro del aula, para dotar a los alumnos diagnosticados con DD, de manera sistemática y más individualizada, de alguna de las estrategias planteadas para ellos. El apoyo del PT ha venido a compensar las dificultades encontradas a este respecto, ya que puede ofrecer el tiempo de atención individual que requieren estos alumnos.

Como conclusión, una adecuada respuesta educativa pasa por la correcta utilización de los recursos materiales y personales del Centro, y una atención individualizada de estos alumnos por parte del especialista en pedagogía terapéutica.

OBJETIVO 5

**PROPONER UN MARCO DE ACTUACIÓN GENERAL A NIVEL DE
LOS CENTROS DE PRIMARIA EN RELACIÓN A LA
INTERVENCIÓN EN LA DISLEXIA DEL DESARROLLO.**

Marco de actuación general

Identificar a los niños con DD para proporcionarles una respuesta educativa adecuada ha sido la finalidad de este proyecto. Si bien hace aproximadamente unos 6 años se inició en nuestra Comunidad Autónoma la formación del profesorado y de los orientadores en éste ámbito, en la actualidad todavía nos queda mucho por hacer. Los propios Centros Educativos, a través de sus profesores, quienes están directa y diariamente con los niños, constituyen el punto de partida tanto en la identificación como en la implementación de las estrategias de intervención. Por ello, mediante este proyecto, hemos intentado establecer a nivel de nuestro Centro un marco de actuación en la DD que contribuya a la mejora de la respuesta educativo en estos niños. Conscientes de que este marco de actuación es mejorable y que se ha diseñado teniendo en cuenta las características de nuestro Centro, en cuanto a recursos disponibles, consideramos que puede servir de punto de partida para el desarrollo de otros futuros proyectos relacionados con la identificación y la intervención.

El desarrollo del proyecto en nuestro Centro, nos ha permitido comprobar que es posible establecer un procedimiento de actuación ante la urgente necesidad de disponer de una respuesta educativa a nuestros alumnos con DD. Además, ha sido tomado con entusiasmo y convencimiento por la mayoría del profesorado. Lógicamente, como cualquier nueva iniciativa, requiere un esfuerzo inicial, para articular todos aquellos recursos que serán necesarios para su puesta en marcha y posterior desarrollo.

Tras la experiencia obtenida durante este curso, podemos indicar una serie de elementos o etapas que consideramos prioritarios a la hora de establecer un procedimiento de actuación ante la DD. Estas serían las siguientes:

1. **Equipo de trabajo y coordinación.** Es fundamental disponer de un equipo de trabajo dentro del propio Centro, o al menos de una persona, que se encargue de la coordinación de las diferentes actividades a desarrollar. Consideramos que esto podría llevarse a cabo por el Equipo Atención a la Diversidad del Centro o por algún miembro del mismo. Dadas las características y heterogeneidad de la DD, es necesario que la coordinación sea llevada a cabo por una o varias personas con una formación previa y sólida sobre la DD a nivel de identificación e intervención en el contexto del aula. Las funciones generales de la coordinación estarán relacionadas con:
 - La formación del profesorado del Centro en el ámbito de la DD.

- Organizar un grupo de trabajo de profesores del Centro, pertenecientes o no al Equipo de Atención a la Diversidad, que permita el adecuado desarrollo de las actividades a realizar.
- Proponer, implementar y contrastar la eficacia de las estrategias de intervención planteadas.
- Junto con el Equipo Directivo, establecer un marco general de actuación que permita el normal desarrollo de las estrategias de intervención. En el establecimiento de este marco se tendrá en cuenta la disponibilidad de recursos humanos, especialmente, cuando la intervención requiera una atención individualizada o en grupos pequeños por parte de los miembros del Equipo de Atención a la Diversidad.

2. **Formación del profesorado.** La formación del profesorado se convierte en la piedra angular del procedimiento que aquí proponemos. La derivación de un niño con posible DD al EOEP, para su evaluación, tiene como punto de partida el conocimiento que el profesor tenga sobre la DD, específicamente sobre las diferencias cualitativas y cuantitativas que pueden existir en las manifestaciones de los problemas lectores asociados a la DD frente a otras que no lo son. En la fase de identificación de nuestro proyecto, como ya quedó indicado en el apartado correspondiente, señalábamos que los profesores eran capaces de identificar a los niños que presentaban dificultades en la adquisición de la lectura, así como de estimar, en la mayoría de los casos, el nivel intelectual. Sin embargo, no siempre coinciden en cuanto a la causa de estas dificultades lectoras, por lo que la formación se convierte en un elemento esencial y necesario en este proceso.

En relación a la formación, si bien esta puede llevarse a cabo de diferentes maneras, consideramos que la modalidad de Formación en Centros es vital para el adecuado desarrollo de la intervención. Con independencia de otra forma de formación que pueda tener el profesorado (cursos, conferencias, etc.) fuera del centro, la formación en el centro presenta la ventaja de proporcionar un espacio común de fácil acceso, a través del cual puede establecerse una comunicación fluida ya no sólo entre los profesores que imparten docencia a un determinado niño, sino con otros profesores, de grupos paralelos y de diferentes cursos. Aspecto éste que, en muchas ocasiones, proporcionará conocimiento a un determinado profesor sobre un alumno que tendrá al curso siguiente. La formación en el Centro, va a permitir también, una ventaja a la hora de elaborar y compartir material, lo que genera una distribución racional de los recursos. Así mismo, poder compartir, e incluso observar, la realización de actividades de otros alumnos

con DD, contribuye a la formación, especialmente cuando existe variabilidad entre unos y otros alumnos.

Otro aspecto que consideramos de gran interés, y que nos brinda la formación en el Centro, es la facilidad para organizar reuniones formales o informales, siempre y cuando se estime oportuno. Así, el acceso a compartir experiencias es inmediato, y esta facilidad para intercambiar experiencias, nos va a permitir poder comparar estrategias o procedimientos que se están realizando con alumnos de cursos paralelos.

Debemos resaltar también que, por lo menos en los primeros años de implantación de la formación, como no todos los profesores tienen en su aula niños con DD, se hace necesaria una formación más especializada a nivel práctico de aquellos profesores que si tienen alumnos con estas características en sus clases. Es decir, será necesario que por parte del Equipo de Atención a la Diversidad se le proporcionen orientaciones concretas sobre las estrategias particulares relacionadas con las características individuales del alumno.

- 3. Disponer de un sistema estandarizado de identificación del alumno con posible DD.** A partir de la formación del profesorado, dentro del centro, establecer un sistema de identificación inicial resulta sencillo y requiere poco esfuerzo. Cuando el profesor está formado, la aplicación de pruebas colectivas sencillas y fáciles de aplicar y corregir, se convierte en un elemento importante para la identificación de los alumnos. No obstante, como ocurre actualmente en nuestro centro, una vez aplicadas las pruebas a 3º, 4º, 5º y 6º de Primaria, en años siguientes sólo es necesario pasarlas a los alumnos que vengan de otros centros y a los de 3º. Un aspecto importante en este sistema de identificación, es el hecho que puede existir algún niño cuyo grado de afectación disléxica sea muy leve y, pueda pasar desapercibido. En este sentido la formación del profesorado es fundamental, ya que niños que en 3º ó 4º no son fácilmente identificables pueden serlo en cursos posteriores. De esta manera, estaríamos contribuyendo a que al finalizar la Educación Primaria todo niño disléxico pudiera estar identificado, evitando así el fracaso al iniciar la educación secundaria.

Mención aparte, merece el primer ciclo de primaria. Dado que en este primer ciclo las dificultades lectoras aún pueden encontrarse relacionadas con un retraso en el desarrollo y no con una alteración en el mismo (como ocurre en la DD), un sistema de evaluación y supervisión por parte del tutor

nos permitiría recoger información relevante ante un posible caso de DD. De esta manera, la información recogida formaría parte de la historia de evolución del niño en este aspecto y, en caso de ser derivado al EOEP, se dispondría de un registro amplio y preciso de su evolución. Así mismo, en este sistema se recogería información proporcionada por la familia, en la que quedasen incluidos los antecedentes familiares, importantes en la DD, por la base genética que subyace. Será condición necesaria en la construcción de este registro que la toma de datos sea sencilla y que de ellos puedan establecerse agrupaciones de síntomas que ayuden en la evaluación, por parte del EOEP, de un diagnóstico diferencial. Los aspectos que deberían quedar incluidos en este sistema de registro estarán relacionados con los siguientes componentes:

- Decodificación de letras, sílabas y palabras de uso frecuente.
- Decodificación de palabras nuevas.
- Velocidad en la decodificación.
- Comprensión lectora en diferentes longitudes de textos propios de su nivel.
- Ortografía natural.
- Ortografía arbitraria.
- Lenguaje oral comprensivo.
- Lenguaje oral receptivo.
- Dificultad para mantener la atención lectora en textos de diferente longitud.
- Afición por la lectura.
- Conciencia fonológica.
- Contenido de la expresión escrita frente a la verbal.

4. **Seguimiento de los casos por parte del Equipo de Atención a la Diversidad.** El Equipo de Atención a la Diversidad, una vez conocido el diagnóstico del niño, establecerá un plan de actuación específico para él. Este plan de actuación contendrá las estrategias concretas que se llevarán a cabo con el alumno a nivel de aula, PT y actividades extraescolares (si es que existieran), tanto en los aspectos de adquisición de conocimientos como de evaluación. Deberá concretarse, de manera que sea fácilmente objetivable, la forma en la que se produce la respuesta educativa.

5. **Designación de una persona dentro del Equipo de atención a la Diversidad a cada niño.** La identificación de un niño con DD, requerirá que por parte del Equipo de Atención a la Diversidad del Centro se le asigne una persona que, junto con el tutor, se encargue de los apoyos tanto dentro del aula como fuera de ella, cuando estos sean necesarios. Así mismo, establecerán las condiciones en las que ambos van a colaborar en relación al alumno. Esto se hace necesario, sobre todo, en aquellos casos en los que el grado de afectación es importante, empieza a existir un desfase curricular o existe un nivel de desmotivación alto hacia los aprendizajes por parte del alumno diagnosticado.

Tutor y/o persona asignada del Equipo de Atención a la Diversidad, proporcionarán orientaciones a las familias para que puedan ayudar a sus hijos en las tareas escolares. También proporcionarán información y orientación al alumno para que conozca sus limitaciones y aprenda a utilizar estrategias que le permitan compensarlas.

3.- CONCLUSIONES GENERALES

EN RELACION A LA IDENTIFICACIÓN

De nuestra etapa de identificación podemos concluir señalando que ésta ha permitido conocer la situación real en nuestro centro de los niños con DD. Aunque somos conscientes que esta identificación requiere un diagnóstico especializado, los resultados que hemos obtenido mediante el empleo de pruebas colectivas, así como de los procedentes de la información de los tutores, nos permiten trabajar dentro de una línea muy específica como es la identificación de signos que potencialmente pudieran encontrarse relacionados con la DD.

Son muchos los casos de niños con DD que pueden pasar desapercibidos, pero como hemos podido comprobar, el profesor puede convertirse en un elemento clave, al ser la primera persona que puede identificar signos sugestivos de DD. De esta manera, el alumno con una posible afectación podrá ser derivado a su EOEP con el fin de valorar la conveniencia o no de una evaluación específica.

Por último, sugerimos que, aunque puedan obtenerse indicadores de DD en infantil o primer ciclo de primaria, el diagnóstico definitivo debería establecerse a partir de tercer curso.

EN RELACION A LA FORMACIÓN

El proceso de formación llevado a cabo en el Centro, tanto a nivel general como específico, del profesorado es necesario y ha sido fundamental para la consecución del proyecto, por lo que lo consideramos totalmente necesario. La importancia de este proceso formativo podemos resumirla en los siguientes puntos:

- 1) Es condición necesaria para que el profesorado esté en disposición de identificar aquellos aspectos claves relacionados con la DD.
- 2) Permite un cambio de actitud de los profesores hacia esta problemática y una mayor comprensión de las dificultades que estos niños tienen.
- 3) Les facilita la toma de decisiones en cuanto a la manera de actuar e intervenir con los alumnos diagnosticados de DD.

EN RELACION A LA INTERVENCIÓN

Los alumnos diagnosticados con DD necesitan un programa de intervención para poder compensar las dificultades que presentan, mejorar su rendimiento académico y desarrollar al máximo sus capacidades. Esta intervención pasa por:

- 1) Cambios metodológicos dentro del aula que, siendo válidos para todos los alumnos, atiendan las necesidades de los niños con DD.
- 2) El apoyo específico del profesor de PT para llevar a cabo aquellas estrategias que requieren una atención más individualizada.
- 3) No debe abandonarse la lectura, simplemente establecer las modificaciones necesarias en cada caso, tanto para evitar el rechazo escolar como para fomentar la autoestima y motivación del alumno hacia el aprendizaje.

Todo esto requiere una adecuada organización de los recursos del Centro y una estrecha colaboración entre tutor, profesor de PT y familia.

ANEXOS

- Acceso léxico
- Cuestionario de dificultades lectoescritoras
- Decisión ortográfica
- Encuesta sobre dislexia de desarrollo
- TALE

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Curso: _____

Edad: _____

Fecha de nacimiento: _____

Niño

Niña

Fecha de hoy: _____

Instrucciones

Tienes 90 segundos para separar las palabras que están unidas, poniendo una línea en el que tendría que haber un espacio entre ellas.

Observa la siguiente fila de palabras. Estaban unidas y han sido separadas con una línea entre ellas.

café	día	ducha	lunes	mover	ojo	vivir	hablar	madre	nombre	tener	cara
------	-----	-------	-------	-------	-----	-------	--------	-------	--------	-------	------

A continuación, hay otra fila de palabras, míralas y sepáralas poniendo una línea entre ellas.

hielo	reloj	ola	jabón	pagar	sofá	bien	hacer	manta	mujer	papá	risa
-------	-------	-----	-------	-------	------	------	-------	-------	-------	------	------

Si las cuentas, encontrarás 12 palabras.

Cuando te indique, da la vuelta a la hoja y separa las palabras que encontrarás, de la misma forma. Empieza en la ➡ . Trabaja rápidamente pero trata de no equivocarte.

→ robleeurosalón tíorubíbrazo cocheperapino primorockyate

padrepeineperro causahuevosalud suelotechobase cajacarnegripe

lanaamorseda barcogripesofá ranaleónletéfono kiloabuelotenedor

rojolibrometro azulperromosca fútbolgatohierro cocinagramohorario

botaflautavelero langostinopájarozanahoria bañobarcadelfín casamariposamonte

serpientealegríacara blancocipréscoliflor deportivaescopetazapato negraprisasangre

halcónlácteamelocotón panaderopiernaplátano ríorosasaxofón tejadotornillotrompeta

vacaatletismobalón buitrecamatigreChina clavelcuarzodolor enredaderagorriónhuracán

cáncerclásicaviolín sarténplayeraprofesor bombillaáguilatristeza cocodrilotruchahormiga

cementocucharaequitación pesetacabezamargarita naranjazapatolagarto lechugaedificios

alegreamarilloaraña arrozcactuscangrejo dormitoriogrúalámpara cucarachageraniohabitación

terremototrasatlánticovolcán avestruzcaballocalamar alicatecamióncasa maestromontañanaturales

pantalónmanzanamartillo España pistolaarmario cuchillominutokilómetro guitarradiamanteladrillo

tiburónRenaultballena toneladadóbermanpimienta Áfricaalcachofaquímica vestidolegumbreherida

CUESTIONARIO SOBRE DIFICULTADES LECTOESCRITORAS PARA
PROFESORES TUTORES

NOMBRE Y APELLIDOS:

CURSO:

FECHA DE RECOGIDA DE DATOS:

1. Antecedentes Familiares
2. Dificultades en lectura (decodificación)
3. Dificultades en lectura (comprensión)
4. Dificultades en ortografía
5. Dificultades en lenguaje oral

6. Rendimiento cognitivo general (atención, velocidad de procesamiento, memoria, cálculo, motricidad, dibujo, etc.)

7. Problemas de conducta

8. Otros aspectos de interés

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Curso: _____

Edad: _____

Fecha de nacimiento: _____

Niño

Niña

Fecha de hoy: _____

Instrucciones

Rodea la palabra escrita correctamente.

Ejemplos:

A. árbol arbol hárbol

B. uebo huebo huevo

1.	zanaoria	zanahoria	sanahoria
2.	voluntario	boluntario	volumtario
3.	colejio	colegio	coleguio
4.	habeto	abeto	aveto
5.	vibiendo	biviendo	viviendo
6.	veber	beber	bever
7.	vlanco	blanco	wlanco
8.	gueco	gueko	hueco
9.	jugete	juguete	jujete
10.	ospital	hospital	hospitar
11.	woltio	boltio	voltio
12.	valiente	baliente	valiemte
13.	viage	viaje	biaje
14.	pajaro	pájaro	pajáro
15.	ahoro	ahorro	aorro
16.	débil	debil	debíl
17.	indivisible	individivle	indibisible
18.	lavabo	lavavo	labavo
19.	saheta	saeta	saehta
20.	llabe	yave	llave

ENCUESTA SOBRE LA DISLEXIA DEL DESARROLLO (D.D.) PARA PROFESORES

TITULACIÓN

- Diplomado en Magisterio, especialidad:
- Licenciado en Pedagogía
- Licenciado en Psicología
- Licenciado en Psicopedagogía
- Diplomado en Logopedia
- Otros:

SITUACIÓN ADMINISTRATIVA:

- Propietario Definitivo
- Propietario Provisional
- Interino
- Otro:

AÑOS DE EXPERIENCIA: _____

HOMBRE	
--------	--

MUJER	
-------	--

1.- ¿Sabe usted que es la Dislexia del Desarrollo?

SI NO

¿Qué grado de importancia cree que tiene para su trabajo saber qué es la D.D.?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

(Siendo 1 lo menos importante y 5 lo más)

2.- Numere de 1 a 7 las causas que considere más comunes de las dificultades lectoescritoras que suele encontrar en el aula, siendo 1 la menos habitual y 7 la más.

- Déficit intelectual
- Ambiente sociofamiliar desfavorecido
- Déficit de atención
- Dislexia del Desarrollo
- Falta de interés o motivación por parte del alumno
- Problemas conductuales
- Utilización de una metodología inadecuada

¿Qué grado de importancia cree que tiene para su trabajo conocer cuales son las causas más comunes de las dificultades lectoescritoras que se pueden dar en el aula?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

(Siendo 1 lo menos importante y 5 lo más)

3.- ¿Cuál piensa que es el origen de la D.D.? Marque con una cruz.

- a- Neurológico
- b- Escolar
- c- Sociofamiliar
- d- Lo desconozco
- e- Otro:

¿Qué grado de importancia cree que tiene para su trabajo saber cual es el origen de la D.D.?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

(Siendo 1 lo menos importante y 5 lo más)

4.- Marque con una cruz los ítems de la siguiente lista que sepa con seguridad son indicadores de la D.D. y que se observan en los alumnos/as con esta dificultad.

- a- Dificultades en el cálculo matemático
- b- Faltas de ortografía
- c- Problemas de precisión visual
- d- Cociente intelectual normal
- e- Dificultades en la comprensión lectora
- f- Problemas de razonamiento
- g- Déficit de atención
- h- Dificultades en la decodificación lectora
- i- Problemas de comprensión oral
- j- Omisiones, sustituciones, inversiones en las escritura
- k- Lectura lenta, silabeante y con vacilaciones
- l- No se
- m- Otras:

¿Qué importancia cree que tiene para su trabajo conocer cuales son los indicadores de la D.D.?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

(Siendo 1 lo menos importante y 5 lo más)

5.- ¿La D.D. suele llevar asociadas otras dificultades o alteraciones?

SI NO | NO SE

¿Qué grado de importancia cree que tiene para su trabajo conocer si la D.D. suele llevar asociados otras dificultades?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

(Siendo 1 lo menos importante y 5 lo más)

6.- En caso afirmativo, señale qué tipo de alteraciones son las más frecuentes:

- a- Atencionales
- b- Hiperactividad
- c- Dificultades en la mecánica de la lectura
- d- Memoria
- e- Coordinación motriz
- f- Retraso intelectual
- g- Dificultades en el cálculo
- h- Problemas en el lenguaje oral
- i- Trastornos de personalidad
- j- Otras:

¿Qué importancia cree que tiene para su trabajo conocer cuales son las alteraciones asociadas a la D.D.?

1 2 3 4 5

(Siendo 1 lo menos importante y 5 lo más)

7.- ¿Ha tenido en su trayectoria profesional niños diagnosticados con D.D.?

SI NO

8.- En caso afirmativo, ¿quién ha emitido el diagnóstico?

- a- Un médico.
- b- El EOEP.
- c- La Unidad de Neuropsicología de la Universidad.
- d- Un gabinete privado.
- e- Otro.

¿Qué importancia cree que tiene conocer quién ha realizado el diagnóstico de la D.D.?

1 2 3 4 5

(Siendo 1 lo menos importante y 5 lo más)

9.- ¿Cree que los docentes reciben formación suficiente para abordar en el aula las dificultades de un niño con D.D.?

SI NO

¿Qué grado de importancia cree que tiene para su trabajo recibir formación sobre la D.D.?

1 2 3 4 5

(Siendo 1 lo menos importante y 5 lo más)

10.- En caso de haber contestado NO a la pregunta anterior, señale aquí en qué aspecto o aspectos cree que hay más carencias formativas:

- a- Etiología de la D.D.
- b- Indicadores de la D.D.
- c- Intervención en el aula con los alumnos con D.D.
- d- Materiales adecuados para estos alumnos.

¿Qué importancia cree que tiene para su trabajo conocer cuales son las carencias de formación en los distintos aspectos de la D.D.?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

(Siendo 1 lo menos importante y 5 lo más)

11.- Enumere algunas de las estrategias metodológicas utilizadas por usted en función de la etiología de las dificultades lectoescritoras.

a) Dificultades derivadas de la D.D.

b) Dificultades derivadas de déficit intelectual.

c) Dificultades derivadas de problemas de falta de motivación o interés hacia las tareas escolares.

d) Dificultades derivadas de una situación sociofamiliar desfavorecida.

e) Dificultades derivadas de problemas conductuales.

12.- En su trayectoria profesional, ¿se ha formado en el ámbito de la D.D?

SI NO

¿Qué grado de importancia cree que tiene para usted recibir formación sobre la D.D.?

1 2 3 4 5

(Siendo 1 la menos importante y 5 la más)

13.- En caso afirmativo, indicar la fuente de la formación.

- a- Cursos de formación del C.P.R.
- b- Internet/Medios de comunicación
- c- Master/Cursos universitarios/Congresos
- d- Artículos de revistas educativas
- e- Otros

¿Qué grado de importancia cree que tiene la fuente a través de la cual reciba la formación?

1 2 3 4 5

(Siendo 1 lo menos importante y 5 lo más)

RODEE EL GRADO DE INTERÉS QUE TIENE PARA USTED EL TEMA ABORDADO

1 2 3 4 5

(Siendo 1 la menos importante y 5 la más)

GRACIAS POR CONTESTAR EL CUESTIONARIO

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Curso: _____

Edad: _____

Fecha de nacimiento: _____

Niño

Niña

Fecha de hoy: _____

Instrucciones

A continuación encontrarás unos pequeños textos para que los leas. Léelos con atención, dos veces, porque después de que termines tendrás que contestar a unas preguntas sobre ellos y no podrás dar la vuelta a la hoja para mirar el texto.

Carlos quería ir al cine con sus amigos, pero sus padres no le dejaban. Muy enfadado entró en su habitación, abrió la hucha donde guardaba sus ahorros y sacó varias monedas. Durante unos momentos estuvo pensando en bajar por la ventana, pero sus padres se iban a enfadar mucho, así que no lo hizo. Buscó el teléfono y llamó a sus amigos que le estaban esperando. Después estuvo un rato tumbado sobre la cama hasta que se le pasó el enfado y ya más alegre se fue a ver la televisión con sus padres.

Contesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué estaba Carlos enfadado?

2. ¿Para qué sacó varias monedas de la hucha?

3. ¿Por qué no bajó por la ventana?

4. ¿Para qué llamó a sus amigos?

Era el cumpleaños de Marisa y allí estaban todas sus amigas esperando a que empezara la fiesta. De repente, oyeron un ruido en la cocina y se fueron todas corriendo hacia allá. Cuando entraron vieron la tarta de cumpleaños aplastada contra el suelo y a un gato escapando por la ventana. Marisa se echó a llorar porque ya no podría apagar las velas y pedir un deseo como otros años. Sus amigas trataban de consolarla con bromas y chistes pero ella seguía muy triste. De repente, sonó el timbre de la puerta y cuando abrieron se encontraron con el padrino de Marisa que venía con una gran tarta de chocolate. Todas se pusieron muy contentas y la madre de Marisa enseguida colocó las ocho velas en la hermosa tarta de chocolate.

Contesta a las siguientes preguntas:

5. ¿Qué era el ruido que oyeron en la cocina?

6. ¿Quién había tirado la tarta al suelo?

7. ¿Por qué no podía Marisa pedir un deseo?

8. ¿Cuántos años cumplía Marisa?

Los okapis son animales mamíferos que viven en las selvas de África. Son casi tan grandes como las jirafas y tienen rayas como las cebras. Tienen un hocico fuerte y con su lengua pueden limpiarse hasta las orejas. Se alimentan de las ramas de los árboles y de las zanahorias que arrancan de las huertas de los campesinos. No soportan temperaturas muy frías ni vientos muy fuertes. Son muy tímidos y no son fáciles de ver.

Contesta a las siguientes preguntas:

9. ¿Por qué los okapis viven en las zonas donde hay árboles?

10. ¿Por qué los campesinos africanos se enfadan con los okapis?

11. ¿Por qué no podrían vivir los okapis en el Polo Norte?

12. ¿Cómo es la lengua de los okapis?

Los indios apaches vivían en las grandes praderas de Norteamérica. Allí había hierba alta y abundante que servía de alimento para muchos animales. Vivían de la caza y su presa favorita eran los bisontes que se desplazaban en grandes manadas. Los indios los cazaban provocando estampidas de la manada hacia los desfiladeros que terminaban en precipicio. A menudo mataban tantos bisontes que no podían comer toda su carne, entonces la secaban para guardarla en invierno. La piel la aprovechaban para hacer los vestidos y cubrir las tiendas donde dormían. Puesto que dependían de la caza, no vivían en lugares fijos sino que iban siguiendo a los animales en sus desplazamientos. Era una vida dura porque tenían que transportar de un lado para otro todas sus cosas. Por eso, cuando llegaron los caballos su calidad de vida mejoró notablemente.

Contesta a las siguientes preguntas:

13. ¿Por qué vivían los indios apaches en las grandes praderas?

14. ¿Cómo mataban a los bisontes?

15. ¿Por qué se estaban moviendo continuamente de un lugar para otro?

16. ¿Por qué mejoró su calidad de vida cuando llegaron los caballos?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

FECHA DE NACIMIENTO: _____ **CLASE:** _____

HOJA DE PUNTUACIÓN – PROLEC-R

Elemento	Puntuación	
1. ¿Por qué estaba Carlos enfadado?	1	0
2. ¿Para qué sacó varias monedas de la hucha?	1	0
3. ¿Por qué no bajó por la ventana?	1	0
4. ¿Para qué llamó a sus amigos?	1	0
5. ¿Qué era el ruido que oyeron en la cocina?	1	0
6. ¿Quién había tirado la tarta al suelo?	1	0
7. ¿Por qué no podía Marisa pedir un deseo?	1	0
8. ¿Cuántos años cumplía Marisa?	1	0
9. ¿Por qué los okapis viven en las zonas donde hay árboles?	1	0
10. ¿Por qué los campesinos africanos se enfadan con los okapis?	1	0
11. ¿Por qué no podrían vivir los okapis en el Polo Norte?	1	0
12. ¿Cómo es la lengua de los okapis?	1	0
13. ¿Por qué vivían los indios apaches en las grandes praderas?	1	0
14. ¿Cómo mataban a los bisontes?	1	0
15. ¿Por qué se estaban moviendo continuamente de un lugar para otro?	1	0
16. ¿Por qué mejoró su calidad de vida cuando llegaron los caballos?	1	0
TOTAL	/16	