

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

**DETECCIÓN TEMPRANA DE
DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE**

Autora: Sonia Gallego Gutiérrez

Directora: María José Molero Peinado

Madrid

2018/2019

Resumen

El presente trabajo sobre dificultades específicas del aprendizaje cuenta con cuatro objetivos principales: por un lado, pretende analizar y profundizar en el concepto y las características de las dificultades específicas del aprendizaje, buscando alcanzar una mayor comprensión de este problema. Por otro lado, se pretende conocer los diferentes indicadores que puedan ayudar a detectar este problema en las aulas, para poder conseguir identificarlo de forma temprana, y así facilitar la intervención y mejorar las posibilidades de éxito de las mismas. También se pretende analizar las diferentes formas de intervención desde las que se puede abordar las dificultades específicas del aprendizaje. Y, por último, se realizará una propuesta de intervención para un caso de dislexia.

Abstract

This work about specific learning disabilities has four main objectives: first, it is going to analyse the characteristics of this concept, in order to understand this problem better. Second, it is going to focus on the different signs that could help on the detection of any of these situations, to make easier the early identification and intervention so there are more possibilities of success. Third, it pretends to analyse the different ways of intervention in these cases. Finally, it is going to suggest an intervention with kids with dyslexia.

Índice

1. Introducción	1
1.1 Aproximación conceptual a las dificultades específicas del aprendizaje	1
1.2 Tipología de las dificultades específicas del aprendizaje	3
1.3 Justificación teórica, prevalencia y relevancia del problema	5
2. Detección y evaluación temprana en el aula	6
3. Legislación en la atención de alumnado con dificultades específicas de aprendizaje	9
4. Propuesta de intervención en al aula en casos con dislexia	11
4.1 Descripción de la población diana.....	11
4.2 Descripción del contexto en el que se va a aplicar	11
4.3 Intervención	12
4.4 Seguimiento de la evolución del alumno.....	16
5. Discusión	16
6. Referencias bibliográficas	17

1. Introducción

1.1 Aproximación conceptual a las dificultades específicas del aprendizaje

Las *Dificultades en el Aprendizaje* es una expresión que hace referencia a una serie de problemas que constituyen unas dificultades, en algunos casos muy significativas, en los aprendizajes y en la adaptación escolar. Se recogerían aquí los Problemas Escolares (PE), el Bajo Rendimiento Escolar (BRE), las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), el Trastorno por Déficit de Atención con o sin hiperactividad (TDAH) y la Discapacidad Intelectual Límite (DIL) (Romero y Lavigne, 2005).

El presente trabajo pretende realizar un estudio teórico sobre las dificultades específicas del aprendizaje, entendiéndolas como las dificultades de origen neurobiológico de adquirir el uso de la escritura y la lectura, y que afectan a diferentes áreas del aprendizaje del alumno, como pueden ser el lenguaje, el pensamiento, la escritura, el deletreo y el manejo de símbolos matemáticos (Angulo, Gonzalo, Luque, Rodríguez, Sánchez, Santorras, y Vázquez, 2008) y que influyen en el patrón normal de adquisición de conocimiento en las diferentes asignaturas. Las variables psicológicas que se ven afectadas son los procesos psicolingüísticos, la atención, la memoria de trabajo y la metacognición. Se ven afectadas las áreas del procesamiento verbal y no verbal, y aquellas que se encargan del procesamiento ejecutivo, por lo que es más difícil para ellos discriminar entre estímulos relevantes e irrelevantes, tener un adecuado desarrollo fonológico y automatizar los procesos de identificación y reconocimiento de estímulos. De igual modo, es más complicado para ellos mantener y coordinar la información que reciben, quedando afectada la memoria de trabajo. Por último, estos alumnos presentan una mayor dificultad a la hora de poner en marcha estrategias y procedimientos que facilitan el aprendizaje. (Romero y Lavigne, 2005).

En el DSM-5 se recogen los trastornos específicos del aprendizaje como aquellos déficits que afectan a la capacidad del individuo a la hora de procesar la información de forma precisa y que afecta a las diferentes áreas del aprendizaje: lectura, escritura y matemáticas. Para que se pueda diagnosticar este trastorno, debe darse en el alumno un rendimiento inferior al de la media o debe suponer para él un sobreesfuerzo el llegar a cumplir lo

mínimo exigido, es decir, se deben dar unas afectaciones académicas sustanciales, que interfieran con lo que se espera de él a su edad (APA, 2014).

Esta incapacidad de procesar la información verbal y no verbal de forma efectiva, es intrínseca al individuo y se debe a diferentes factores de origen genético, ambiental y epigenético, que influyen en los circuitos neurológicos de procesamiento de la información y que se manifiestan de maneras diferentes en el alumnado (Peña y Codés, 2012).

Algunos estudios colocan como causa de las dificultades específicas del aprendizaje los retrasos evolutivo-funcionales de diferentes áreas cerebrales, que, a su vez, afectan a otras, dificultando el funcionamiento global de la actividad cerebral. Las regiones que se ven afectadas son el hemisferio izquierdo (relacionado con las actividades implicadas en los procesos psicolingüísticos), el hemisferio derecho (que tiene que ver con la organización viso-espacial, comprensión del contexto y flujo de información) y el lóbulo frontal y el córtex (que afecta al procesamiento de la información, memoria de trabajo y funciones ejecutivas) (Romero y Lavigne, 2005).

Un déficit fonológico básico puede producir consecuencias sobre el desarrollo del lenguaje oral y escrito del alumno, creando un desfase entre la competencia cognitiva general del sujeto y su competencia lectora (Luque, 2015), que no tiene que ver con la discrepancia entre potencialidad y rendimiento académico del individuo, aunque muchas veces se confunda (Jiménez y Hernández-Valle, 2002).

Los déficits repercuten en la capacidad de comprensión y fluidez lectora y ortográfica, la expresión escrita, el cálculo aritmético (aptitudes numéricas cotidianas) y en el razonamiento matemático (APA, 2014).

Los aprendizajes básicos que se pueden ver afectados son (Romero y Lavigne, 2005):

- Los procesos perceptivos y psicolingüísticos: el niño es incapaz de discriminar, inhibir y automatizar el reconocimiento de los estímulos en función de su relevancia y, además, no tiene un adecuado desarrollo fonológico, es decir, no tiene los conocimientos, la conciencia fonológica, ni las habilidades de producción y segmentación del sonido.

- La memoria de trabajo y la atención: en estos casos, el problema surge de la ineficacia de su uso, y no de la menor capacidad.
- Estrategias de aprendizaje y metacognición: como pueden ser la selección, planificación, organización, elaboración, revisión, transferencia, recuerdo, autorregulación y motivación.

Las principales dificultades que surgen en la lectoescritura y aritmética de niños con esta condición son (APA, 2014):

- Localizar y relacionar las letras con los sonidos a la hora de leer palabras escritas.
- Reconocer y manipular fonemas de una única sílaba.
- Secuenciar números y letras.
- Reconocer datos numéricos y operaciones matemáticas.
- Pronunciación adecuada de algunas palabras.

1.2 Tipología de las dificultades específicas del aprendizaje

Se pueden diferenciar distintos subtipos de dificultades específicas del aprendizaje en función del área de aprendizaje al que están afectando contando, de este modo, con tres tipologías distintas: dislexia, que es aquella en la que se ve afectada el aprendizaje de la lectura, es decir, la descodificación, reconocimiento y comprensión en lo relacionado con la lectoescritura; por otro lado, estaría la disgrafía, en la que se ve afecta el aprendizaje de la escritura; la discalculia donde hay una dificultad en el aprendizaje de las matemáticas, es decir, en el cálculo mental y escrito y en la solución de problemas (Romero y Lavigne, 2005).

La dislexia es la dificultad en el lenguaje escrito, que se manifiesta en la lectura, escritura y ortografía. Wortthington en 2003 (Hudson, 2017) la define como la dificultad de la interpretación del lenguaje escrito en una persona que no tiene ninguna discapacidad visual, auditiva ni intelectual.

Se pueden diferenciar diferentes tipos de dislexia (Romero y Lavigne, 2005). Por un lado, se encuentra la de *superficie*, que es aquella que afecta a:

- La percepción y discriminación viso-espacial de las letras y los números.
- La extracción de rasgos invariantes y la discriminación de letras.

- La representación de letras y grupos de letras en la memoria.
- Las habilidades de exploración viso-espacial (arriba-abajo e izquierda-derecha).
- Los procesos de retroalimentación e integración de lo visual y lingüístico.
- La inhibición de estímulos de discriminación perceptiva.
- Los procesos de automatización de identificación y reconocimiento de letras, signos, etc.

Por otro lado, está la dislexia *fonológica* que es la que tiene que ver con lo lingüístico y que presenta dificultades en:

- El procesamiento y discriminación fonológica de fonemas, sílabas y morfemas.
- El procesamiento y producción de lenguaje expresivo oral o escrito.
- La conciencia fonológica y habilidades de segmentación.
- El aprendizaje y aplicación de las reglas de conversión y conexión fonema-grafema en todas sus variantes.
- La inhibición de estímulos de discriminación perceptiva.
- La automatización de procesos de conversión y recuperación fonológica.
- Representación de fonemas, grafemas y morfemas en la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo.

También se pueden diferenciar las mixtas, que son aquellas que afectan tanto a la ruta visual como a la fonológica, y que suelen ser frecuentes. Por último, nos encontramos la dislexia de comprensión lectora, donde la dificultad no surge del acceso y reconocimiento del significado, sino de la elaboración de las ideas, la eliminación de información irrelevante, la realización de inferencias y la elaboración de estrategias de comprensión.

Las dificultades en la escritura, conocidas comúnmente como disgrafía, afectan a la escritura a mano y a la conversión de pensamientos en palabras escritas. Los sujetos afectados no suelen ser coherentes a la hora de expresar sus ideas de forma escrita (Hudson, 2017). Las digrafías pueden afectar tanto a la recuperación de las formas de las letras, palabras o números, como a la composición escrita (las personas que la presentan pueden experimentar problemas tanto en la planificación como en la traslación o en la revisión). Si presentan problemas en la recuperación, podemos diferenciar también aquellas que son superficiales (los alumnos no son capaces de reconocer el lenguaje escrito por la ruta visual), fonológicas (retraso en el desarrollo fonológico y fallos en el

uso de las reglas de conversión grafema-fonema) y mixtas, que ocurrirían cuando se dan ambas (Romero y Lavigne, 2005)

La discalculia consiste en la presencia de dificultades en el cálculo y la aritmética. En las actividades matemáticas hay muchos procesos implicados, como son: la traducción, la integración, la operación y la revisión; procesos con los que los niños con dificultades tienen problemas porque carecen de la habilidad para captar y comprender los números y símbolos de forma intuitiva. (Hudson, 2017). Se pueden diferenciar las dificultades en el aprendizaje del cálculo, donde no hay una adquisición de las nociones básicas y principios numéricos, ni de la numeración y el cálculo. Por otro lado están las dificultades que afectan a la solución de problemas matemáticos, donde la adquisición de las competencias que tienen que ver con la traslación de lo comprendido a lenguaje matemático, la buena integración de conceptos, el conocimiento de las operaciones y la utilización de las mismas, puede resultar más complejas para ellos. De igual modo, pueden presentar falta de planificación y problemas en las tareas de revisión y control (Romero y Lavigne, 2005).

1.3 Justificación teórica, prevalencia y relevancia del problema

Las *Dificultades de Aprendizaje* aparecen con frecuencia entre algunos alumnos de los diferentes centros escolares, siendo importante la intervención en estos casos para mejorar el progreso y desarrollo académico de los niños. La causa que las origina no siempre es detectable y, en ocasiones, no es única ni orgánica, sino que son varias las causas que favorecen la aparición de estos tipos de dificultades, y pueden tener un carácter más medioambiental y social. Además, las consecuencias que aparecen pueden solaparse, dificultando la detección, el diagnóstico y las posibles intervenciones (Romero y Lavigne, 2005)

Se considera que las *Dificultades Específicas de Aprendizaje* son de gravedad y afectación moderadamente alta, porque es necesaria la intervención educativa temprana y adaptaciones curriculares individualizadas y específicas, y porque las áreas a las que afecta son de gran importancia en el desarrollo académico del menor (Romero y Lavigne, 2005). Estas dificultades no son transitorias, sino que perduran en el tiempo, por ello, la

intervención tiene que ir dirigida a proporcionarles unas estrategias que les sean de ayuda para adquirir y retener la información (Hudson, 2017).

La importancia de la detección temprana y la intervención en las primeras etapas educativas, recae en la posibilidad de hacer remitir estas dificultades en un menor periodo de tiempo, ya que, si la detección es tardía o se interviene de forma inadecuada, suele ser más complicado conseguir una mejoría, y las consecuencias sobre el resto de aprendizajes suelen ser más limitantes. Es necesaria la detección temprana para poder intervenir cuando se están iniciando los aprendizajes (Romero y Lavigne, 2005).

La prevalencia de este tipo de trastorno es del 5-15% (APA, 2014), de los cuales, un 80% de los casos se corresponde con la dislexia (Angulo et al., 2008).

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, indica que la incidencia en la población escolar española de las dificultades específicas del aprendizaje oscila entre el 2% y el 4%, siendo, además, un problema persistente que se mantiene en el tiempo, entre un 33% y un 88% de los alumnos que son diagnosticados, mantiene esta dificultad durante un largo periodo de tiempo (Romero y Lavigne, 2005).

2. Detección y evaluación temprana en el aula

Las dificultades de aprendizaje, se detectan en los primeros años de escuela, y, para poder diagnosticarlo como trastorno específico de aprendizaje, debe persistir en el tiempo, ya que no se trata de algo transitorio. Además, afecta en la vida de los individuos, ya que en la mayoría de las ocasiones se dan bajos logros académicos, altas tasas de abandono escolar, desempleo, malestar psicológico (APA, 2014), síntomas depresivos y problemas emocionales y de conducta (Angulo et al., 2008).

Asimismo, para que se consideren como tal, las dificultades no se podrán explicar como consecuencia de una discapacidad intelectual, un trastorno visual/auditivo/motor, un trastorno mental/neurológico, una adversidad psicosocial (dificultades económicas, absentismo escolar, o la falta de estudios), una carencia del dominio del lenguaje o unas directrices educativas inadecuadas.

Aunque si se puede dar una comorbilidad con diferentes trastornos del neurodesarrollo y trastornos mentales, como el TDHA, TEA, etc. (APA, 2014).

Algunos predictores que nos pueden ayudar a detectar dificultades en la adquisición de estas capacidades son (Sellés y Martínez, 2008):

- Incapacidad de reconocer e identificar letras.
- Baja velocidad de denominación de palabras.
- Dificultad en el dominio del lenguaje oral.
- Bajo conocimiento metalingüístico (conocimiento sobre las unidades del lenguaje).
- Dificultad en los procesos atencionales, perceptuales y memorísticos en la lectura.
- Evitación de tareas y actividades que requieren aptitudes académicas.

Por último, los principales factores de riesgo a los que se asocia la aparición del trastorno específico del aprendizaje son los antecedentes familiares (factores genéticos), ser prematuro, nacer con bajo peso y la pronta exposición a la nicotina (factores ambientales) (APA, 2014).

Para la identificación de los alumnos con estas dificultades es necesario, en primer lugar, que se realice un análisis del criterio de exclusión, es decir, corroborar que las limitaciones no se deben a ninguna otra causa; del criterio de discrepancia, que hace referencia al desnivel en lo referido a lo académico (generalmente, se considera cuando hay una diferencia de dos cursos); y, por último, del criterio de especificidad, en el que se debe diferenciar el bajo rendimiento de la dificultad del aprendizaje en sí (Angulo et al., 2008).

Para realizar la evaluación de cara a este tipo de diagnósticos, es necesario que se realicen entrevistas no estructuradas o semiestructuradas para recabar información sobre la percepción y expectativas de los familiares y del centro académico sobre el alumno, la historia clínica, evolutiva y familiar del niño, y el historial académico previo que exista. De igual modo, será necesario administrarle una batería de test que nos ayude a determinar el diagnóstico. La escala más comúnmente utilizada en el diagnóstico de dificultades del aprendizaje es el WISC-V de Weschler (Weschler, 2014). Otras herramientas

diagnósticas podrían ser la batería de evaluación de Kaufman para niños K-ABC (Kaufman y Kaufman, 1983), compuesta por 16 subtest que aportan información sobre el procesamiento secuencial de la lectura vía fonológica, y sobre el procesamiento simultáneo en la vía directa.

Otros test complementarios que se pueden utilizar son el TALE: Test de análisis de lectoescritura (Toro y Cervera, 1995), PEA-BODY o Test de vocabulario en imágenes (Dunn y Dunn, 1997), CPT: Continuos Performance Test (Conners, 2014), PRO-LEC - R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 1996), Manual for de Child Behavior Checklist and Revised Child Profile (Achenbach y Edelbroch, 1983) y el Test Gestáltico-Visomotor (Bender, 1964) todos ellos nos van a ayudar a acotar y realizar de forma más precisa el diagnóstico (Angulo et al., 2008).

En cuanto a la detección en el aula, se ha visto que en las fases más tempranas se puede observar una dificultad a la hora de recitar el alfabeto, hacer rimas simples, denominar de forma correcta las letras o analizar y categorizar sonidos. Más adelante pueden aparecer errores en diversas áreas de la lectura, como pueden ser omitir, sustituir o añadir palabras al leer, vacilaciones, lentitud, falsos arranques o inversiones de palabras en frases o de letras en palabras, en lo referido a la lectura oral. O bien aparecer déficits en la comprensión de lo leído, como incapacidad de recordar lo que se ha leído o de sacar conclusiones y recurrir a conocimientos generales, en vez de a lo expresado en el texto (Angulo et al., 2008).

La identificación de los signos de riesgo que nos indican dificultades en la adquisición de ciertos conocimientos y que operan en estos casos, es fundamental para el trabajo en la prevención, puesto que el diagnóstico no se puede hacer a edades tempranas, antes de que se haya iniciado el aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas. Los factores de riesgo que nos pueden ayudar a detectar que un menor está teniendo problemas a la hora de adquirir los conocimientos necesarios para el aprendizaje son (Romero y Lavigne, 2005):

- Retrasos en el desarrollo del lenguaje, especialmente en el aspecto fonológico, donde el alumno puede presentar deficiencias en la producción del lenguaje oral, vocabulario o desarrollo de la conciencia fonológica.

- Retrasos en la adquisición de conceptos básicos, como puede ser el concepto de número, nociones de relación y semejanza, y que dificultan la planificación y secuenciación del pensamiento en torno a la resolución de un problema.
- Retrasos en el procesamiento de la información y presencia de fallos en la percepción y reconocimiento de letras, formas y sonidos de forma aislada. Pueden ser indicadores que nos ayuden a actuar de forma preventiva, siempre que no se deban a un déficit sensorial.
- Déficit de la memoria de trabajo y atención sostenida.

Otros signos alarmantes en la etapa de preescolar son:

- Retraso en el habla
- Dificultad para asociar letra-sonido
- Pobreza para formular su pensamiento
- Retraso psicomotor
- Falta de sentido de direccionalidad
- Dificultad para seguir una secuencia
- Dibujo pobre
- Poca motivación para el trabajo
- Rechazo de la escuela
- Trastorno de la atención
- Dificultades en las habilidades que requieren organización.

3. Legislación en la atención de alumnado con dificultades específicas de aprendizaje

La Orden 1493/2015, de 22 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, regula la evaluación y promoción de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, es decir, aquellos que necesitan una atención educativa específica. Según el artículo 3 de esta orden, la identificación inicial de las necesidades se realizará por parte del tutor y equipo docente, que decidirán las medidas organizativas y curriculares más adecuadas para el caso.

En los artículos siguientes, se recogen las posibles adaptaciones que se pueden llevar a cabo con los alumnos con necesidades educativas. Entre ellas se encuentran las

adaptaciones curriculares, la flexibilización de la duración de las enseñanzas y la evaluación del alumno.

El artículo 71.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), recoge las medidas para la evaluación de alumnos diagnosticados con dislexia, dificultades específicas del aprendizaje (DEA) o trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) para que puedan lograr el máximo desarrollo posible. Estas medidas consisten en una adaptación en tiempos (el tiempo en los exámenes se podrá incrementar hasta en un 35%), adaptación del modelo del examen, adaptación de la evaluación (formatos e instrumentos variados) y en proporcionar facilidades técnicas y adaptaciones de espacios.

En la Comunidad Autónoma de Madrid, el artículo 5 del Decreto 126/2012, de 25 de octubre, del Consejo de Gobierno, indica que:

Artículo 2.- Carácter de la evaluación

- 1. La evaluación de los aprendizajes de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas del currículo. En todo caso, tendrá carácter informativo, formativo y orientador del proceso de aprendizaje.*
- 2. La evaluación será realizada por el equipo docente, integrado por todos los maestros que atienden a cada alumno, coordinados por el maestro tutor del grupo al que pertenece.*

Artículo 3. -Detección temprana y atención educativa

- 1. La identificación inicial de las necesidades específicas de apoyo educativo del alumno será realizada por el maestro tutor y por el equipo docente del mismo.*
- 2. Los centros arbitrarán las medidas organizativas y curriculares necesarias para garantizar la adecuada atención educativa a las necesidades de estos alumnos tan pronto como estas sean detectadas.*
- 3. Los padres o tutores legales de los alumnos serán informados previamente a su aplicación, de las medidas organizativas y curriculares y de los recursos que se adopten para su atención.*

4. Propuesta de intervención en el aula en casos con dislexia

A continuación se va a exponer una serie de actividades pensadas para el trabajo con alumnos con dislexia, que pretenden ayudar al menor a superar las dificultades que puede presentar en la lectoescritura, especialmente en la adquisición y automatización de los conocimientos previos básicos con los que puede tener ciertas dificultades.

4.1 Descripción de la población diana

Esta intervención está dirigida, en principio, a niños con dislexia que se encuentran en la etapa educativa de primaria. Además, la intervención parece más conveniente para los primeros cursos de la enseñanza, puesto que busca trabajar y reforzar los conocimientos fundamentales para la adquisición de la lectoescritura a través de una serie de actividades, y se entiende que llevarlos a cabo en cursos más elevados no tendría tanto sentido porque perdería eficacia. Además, la mayoría de estudios destacan la importancia del trabajo en las etapas tempranas en casos de dificultades específicas de aprendizaje, por el avance y repercusión que tiene la intervención en estos primeros años (Allende, 1994).

Estas actividades están pensadas para casos diagnosticados con dislexia, donde el alumno puede presentar fatiga en actividades relacionadas con el área lingüística, dificultad en la lectura o falta de atención, pero pueden ser utilizadas también como material de refuerzo en otros casos en los que se detecte que el niño está teniendo complicaciones a la hora de asentar los conceptos. Asimismo se pueden utilizar como recurso para trabajar en la prevención e intervención temprana de mayores dificultades.

4.2 Descripción del contexto en el que se va a aplicar

Las actividades que se van a desarrollar durante el plan de intervención se realizarán en su mayoría en el aula, salvo aquellas que por metodología puedan entorpecer al adecuado funcionamiento de la clase o aquellas en las que se considere que el alumno se beneficiará del trabajo fuera del aula. Serán llevadas a cabo por el PT, que acompañará de forma individualizada, en la medida de lo posible, al alumno, aunque se entiende que es posible trabajar con más de un alumno de forma simultánea de ser necesario.

Si el colegio cuenta con etapas de escolarización previas (Educación Infantil), sería interesante que se coordinase con los profesionales que hayan trabajado previamente con el alumno que presente posibles dificultades en esta área.

4.3 Intervención

Se llevarán a cabo las medidas de atención adaptativa que registra la ley, como puede ser la ampliación del tiempo de examen, subrayar las palabras clave en los enunciados, ampliar el interlineado y agrandar la letra de los enunciados de los exámenes, formar en el orden lógico de la palabra (arriba-abajo e izquierda-derecha), utilización de hojas con pautas, etc. De igual modo, utilizaremos estrategias que faciliten el aprendizaje y el rendimiento del alumno.

Se recomienda que el plan de actuación tras la detección vaya orientado al trabajo con los otros profesionales que ya han intervenido con el alumno, así como a informar a los profesionales del centro (orientador, PT y profesores) y a los padres, para poder determinar la mejor forma de actuación.

La intervención que se propone consiste en una serie de actividades a realizar en el aula que buscan trabajar tanto el dominio del abecedario, como el procedimiento y la conciencia fonológica del menor. Para ello, se van a llevar a cabo 3 actividades diferentes que buscan que el niño adquiera estos conocimientos, trabajando desde diferentes estilos educativos para mejorar la motivación y el aprendizaje. Diversos estudios determinan la importancia de que el niño adquiera una conciencia fonológica que ayude a que el niño sea capaz de comprender de forma general el lenguaje y su estructura sonora, para que sea capaz de reconocer y establecer relaciones entre los sonidos del lenguaje oral y aquellos que se trabajen en la lectoescritura (Allende, 1994).

Las actividades que se van a plantear, buscan el trabajo desde un estilo de aprendizaje visual y auditivo principalmente, ya que junto al Kinestésico, son estilos que favorecen en gran medida la motivación y la participación más activa del alumno. Para ello, se

recomienda el uso de imágenes, dibujos, diagramas, murales, uso eficaz del color, etc. (Hudson, 2017).

En primer lugar, se llevará a cabo con el niño una tarea en la que será el propio alumno el que cree el material, con el fin de lograr que aprenda en base a aquello con lo que trabaja. Se trabajará con él en la creación de un abecedario en el que asociará un dibujo a cada una de las letras. Al mismo tiempo se intentará que el niño asocie el sonido de cada una de estas letras a un gesto o signo, a ser posible relacionado con el dibujo, para que el niño pueda recurrir a estas representaciones cuando le surjan dudas. Escotto (2014) determina que en el trabajo de la decodificación fonema-grafema es fundamental que se trabaje de forma simultánea la memoria de trabajo y la memoria audioverbal. Fiuza y Fernández (2013), también destacan la importancia de la utilización de estrategias de repaso verbal y de asociación fonema-grafema, para favorecer la eficacia de la enseñanza. Por otro lado, Fernández-Molina (2015) comenta que las fichas que asocian los dibujos con palabras, favorecen un aprendizaje más lineal y progresivo.

Según se vaya avanzando en esta actividad, se le irán presentando diferentes fichas que trabajen el reconocimiento de letras, así como la orientación de las letras, especialmente de aquellas que pueden ser más confusas (b, d, p, etc.).

Todo este trabajo se realizará con las letras mayúsculas y minúsculas, empezando siempre por las mayúsculas.

Estas actividades se pueden llevar a cabo en el aula, salvo aquellas sesiones en las que se pueda interrumpir el transcurso de la clase, o cuándo se crea que el niño se va a beneficiar del trabajo individualizado fuera del aula.

Las sesiones de esta actividad seguirán el siguiente orden, para que el niño se beneficie de ella. En primer lugar se realizará con él la realización de un abecedario con dibujos, empezando con las vocales, y siguiendo con las consonantes más fáciles (p, s, t, m). Este conocimiento, es posible que se haya trabajado previamente en infantil, por lo que puede tener un mayor dominio sobre él. Es importante que esté asegurado que el niño lo domina y una vez esté afianzado, se proseguirá con aquellas letras más confusas por su parecido, por tener sonidos diferentes según la letra que les acompañe o aquellas que puedan llevar a error (c, b, p, v, x, z, etc.).

Simultáneamente se trabajará con él la asociación a gestos, siguiendo también la misma progresión en la presentación de las letras.

Una vez el niño sea capaz de reconocer las letras, se trabajará con él para afianzar este conocimiento, la orientación adecuada de las letras, para lo que se utilizarán diferentes fichas.

La segunda actividad a realizar, tiene como objetivo principal la adquisición de la conciencia fonológica. Se trabajará, dentro del aula, con las tarjetas Elkonin para trabajar de forma progresiva este concepto, acompañadas de la utilización de colores para la diferenciación entre las sílabas, que más adelante puede ser útil en el aprendizaje de la acentuación de las palabras.

Para ello, se le presentará al niño fichas del estilo tarjetas Elkonin que están compuestas por una imagen o dibujo, y por unos recuadros que se corresponden con las letras que conforman la palabra, y donde el niño debe escribir de forma adecuada el término representado. Estas tarjetas son actividades interesantes que están diseñadas para la mejora de la conciencia fonológica del lenguaje del alumno, e intenta llamar la atención del niño sobre la estructura de las palabras. Pueden ayudar al niño a ser capaz de comprender de forma general el lenguaje y su estructura sonora (Allende, 1994).

En ellas, el niño tendrá que diferenciar los diferentes grafemas que forman la palabra, así como las sílabas que la conforman. Estas sílabas serán señaladas con diferentes y constantes colores que puedan ayudar al alumno a reconocer el tipo de palabras a las que se enfrenta, ya que como se ha comentado anteriormente, algunos estudios, entre ellos Hudson (2017) y Fiuza y Fernández (2013), destacan la importancia de la utilización del color de forma eficaz en diferentes actividades, ya que es una estrategia que favorece y más en estos casos el aprendizaje de los alumnos.

En esta tarea, también se realizará una progresión, en la que no se avanzará hasta que el alumno haya afianzado los conceptos anteriores. Se empezará trabajando con él con palabras monosílabas, en las que tendrá que colocar una letra por cuadrado. Luego se trabajará con las palabras bisílabas formadas por vocales y las consonantes más fáciles, y donde el niño tendrá que completar los cuadrados con letras y rodear con colores cada una de las sílabas.

Se continuará con las palabras bisílabas conformadas por consonantes más complejas y con palabras de 3 o más sílabas.

La última actividad que se va a realizar, busca que el niño se haga consciente y tenga dominio de palabras completas, es decir, que sepa reconocer cuándo comienza y cuándo acaba una palabra que se le presenta. Se va a trabajar con él la formación de oraciones, con el fin de que el niño sea capaz de escribir palabras de una oración sin separaciones indebidas, y para que adquiera el concepto de palabra (unidad mínima de significado completo). Esta actividad, también se realizará en el aula. Los niños con dislexia suelen presentar déficits en la capacidad giestáltica o analítico-sinéctica, lo que implica que los alumnos realicen en ocasiones separaciones indebidas en palabras u oraciones (Fiuza y Fernández 2013), por ello, es importante que el niño sea consciente y tenga dominio sobre el uso de palabras completas y estructuración de oraciones.

De forma complementaria, se podrá pedir la colaboración de los padres, para que desde casa se trabaje de forma simultánea. Se les puede pedir que asocien palabras escritas del día a día con su objeto, para que el alumno se acostumbre a verlo asociado, ya que favorece a la ruta visual. De igual modo, se les puede pedir a los padres que fomenten la lectura de los niños a través de cuentos con relación texto-imagen simétrica, donde los dibujos cuenten lo mismo que relata el cuento, ya que, al principio, puede ayudar a que el niño adquiera un hábito de lectura, o que sea capaz de relacionar la lectura con un entorno agradable, para que la lectura sea un elemento motivante. Además, este tipo de cuentos, favorecen la autonomía, porque no es necesario que haya un tercero que ayude al niño a entender la historia. Es importante que todo este trabajo se realice para motivar al niño en la lectoescritura, por lo que no hay que sobrecargarle ni sobreexigirle, ya que puede ser contraproducente.

Por último, también sería recomendable que, de forma complementaria, en el aula apareciesen pictogramas, posters con el abecedario o actividades adicionales especiales (ej.: en el día del libro), para facilitar y favorecer la motivación y el rendimiento del alumno en el aula.

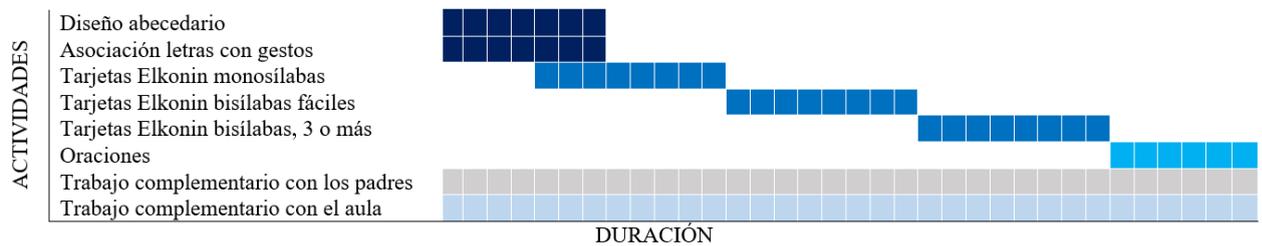


Figura 1.

Organización de las actividades

4.4 Seguimiento de la evolución del alumno

Para hacer un seguimiento del alumno, parece importante realizar unas tareas que nos ayuden a determinar la evolución del niño. Estas evaluaciones se harían fuera del aula con el PT, y se podrían hacer dos veces por cuatrimestre para poner a prueba los conocimientos aprendidos.

Para este seguimiento, se le pueden pasar fichas con las que se puedan medir los avances en la adquisición del conocimiento, y siempre en función de las actividades que se han realizado y en función del nivel previo del menor.

También será importante la comunicación con los otros profesionales del centro sobre su evolución, así como la comunicación con los padres.

5. Discusión

Las dificultades específicas de aprendizaje son unos trastornos que aparecen con cierta frecuencia en las diferentes aulas de los centros escolares, y concretamente la dislexia es la que aparece más fácilmente. Estas dificultades de aprendizaje suponen que el niño sea incapaz de llegar al nivel exigido en diferentes áreas del aprendizaje, influyendo en su experiencia académica y adquisición de conocimientos en las diferentes áreas.

Es fundamental que en estos casos se realice una adecuada detección por parte de los profesionales del centro, por todo lo que conlleva la afirmación de que un menor puede presentar algún tipo de dificultad y por la forma en la que se va a intervenir o enfocar su aprendizaje. Es importante que la detección se haga de la forma adecuada, para no incluir

a niños a los que les pueda costar la adquisición de ciertos conocimientos, como puede ser el proceso lector, pero que no presentan este trastorno (Gispert y Ribas, 2010). De igual modo, esta detección debe ser temprana, todos los estudios coinciden la importancia de una intervención precoz con estos niños para la obtención de mejores resultados. Algunos autores relacionan esta importancia, con la alta persistencia en la edad adulta y estabilidad del diagnóstico si no se actúa en los primeros años.

En cuanto a la intervención, es fundamental el trabajo individualizado con los alumnos por la diversidad de tipologías y por la diferente adaptación que puede tener el niño a las actividades. De todas formas, siempre se ha de buscar que el niño adquiera una serie de estrategias de afrontamiento y de planificación que le ayuden a reducir el impacto de sus dificultades (Miranda, Vidal-Abarca, y Soriano, 2000). Es necesario que se le enseñe a los niños la automatización de los diferentes procesos básicos que son fundamentales en el área determinada en el que presenta dificultades (Romero y Lavigne, 2005).

6. Referencias bibliográficas

Achenbach, T. y Edelbroch, C. (1983). Manual for de Child Behavior Checklist and Revised Child Profile. Burlington: Dep. of Psychiatry. Un. of Vermont.

Allende, C. (1994). Identificación temprana de dificultades para el aprendizaje de la lectoescritura. En Asociación de Padres de niños con Dislexia y otras Dificultades de Aprendizaje. *Dislexia y dificultades de aprendizaje. Perspectivas actuales en el diagnóstico precoz.* (19-33). Madrid, España: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

American Psychiatric Association., Kupfer, D. J., Regier, D. A., Arango López, C., Ayuso-Mateos, J. L., Vieta Pascual, E., & Bagney Lifante, A. (2014). DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5a ed.).

Angulo, M. C., Gonzalo, J., Luque, J. L., Rodríguez, M. P., Sánchez, R., Santorras, R. M. y Vázquez, M. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de dificultades específicas de*

aprendizaje: Dislexia. España: Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Dirección General de participación y Equidad en Educación.

Bender, L. (1964). Test Gestáltico Visomotor. España: TEA Ediciones.

Conners, C. (2014). CPT: Continuous Performance Test (3ª. ed.) NCS Pearson, Inc.

Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (1996). PROLEC-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores - Revisafa. España: TEA Ediciones.

Dunn, L. y Dunn, M. (1997). PEABODY, Test de Vocabulario en Imágenes. España: TEA Ediciones.

Escotto, E. (2014). Intervención en la lectoescritura en una niña con dislexia.

Pensamiento Psicológico, 12 (1), 55-69.

Fernández-Molina, M. (2015). *Bienestar psicológico infantil. Detección, prevención y optimización en la escuela infantil*. Madrid: Pirámide.

Fiuza, M. y Fernández, M. (2013). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo. Manual didáctico*. Madrid: Pirámide.

Froufe, S. (1989). *La dislexia prevención y tratamiento*. Salamanca: Amarú.

García, S. (2002). Las dificultades del aprendizaje y otros trastornos del desarrollo.

Edipsykhé, 1(2), 295-312.

Gispert, D y Ribas, L. (2010). *Alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Barcelona: Graó.

Hudson, D. (2017). *Dificultades Específicas de Aprendizaje y otros trastornos. Guía básica para docentes*. Madrid: Narcea.

Jiménez, J. y Artiles, C. (1990). Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje* 49, 21-36.

Jiménez, J. y Hernández-Valle, I. (2002). Una perspectiva española sobre las dificultades de aprendizaje. *Edipsykhé* 1(2), 267-275.

- Kaufman, A. y Kaufman, N. (1983). Kaufman Assessment Battery for Children. Interpretative Manual, p. 203. Circle Pines, Mn: American Guidance Service
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), BOE n. ° 295. (2013)
- Luque, J. (2015). Avances en la identificación temprana y diagnóstico diferencial de los trastornos evolutivos específicos de la lectura. *Aosma*, (20), 40-58.
- Miranda, A., Vidal-Abarca, E. y Soriano, M. (2000). *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Orden 1493/2015, de 22 de mayo, evaluación y promoción de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, que cursen segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Básica Obligatoria, así como la flexibilización de la duración de las enseñanzas de los alumnos con altas capacidades intelectuales en la Comunidad de Madrid, BOCM n. ° 140. (2015)
- Pascual, R., Madrid, D. y Mayorga, M. J. (2013). Aprendizaje precoz de la lectura: reflexiones teóricas y desde la experiencia en el aula. *Ocnos*, 10, 91-106.
- Peña, C. y Codés, M. (2012). Inteligencia verbal en escolares disléxicos de primaria. *Edupsykhé*, 11(1), 47-67.
- Rojas, A. M. (2000). La lecto-escritura en la edad preescolar. Congreso Mundial de Lecto-escritura, celebrado en Valencia, Diciembre 2000.
- Romero, J. y Lavigne, R. (2005). *Dificultatades en el aprendizaje: Unificación de criterios diagnósticos. Definición, características y tipos*. Andalucía: Junta de Andalucía. Consejería de Educación.
- Sellés, P. y Martínez, T. (2008). Evaluación de los predictores y facilitadores de la lectura: análisis y comparación de pruebas en español y en inglés. *Bordón*, 60(3), 113-129.

Sellés, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, 88, 53-72.

Toro, J. y Cervera, M. (1995). TALE: Test de Análisis de lectoescritura (2ª. ed.) España: Antonio Machado.

Wechsler, D. (2014). Wechsler Intelligence Scale for Children (5ª. ed.) NCS Pearson, Inc: San Antonio, Texas.