



**Universidad**  
Zaragoza

## **Trabajo Fin de Grado**

Estudio de un caso de dislexia y TDA-H: evaluación e  
intervención

Dyslexia and ADHD case study: evaluation and  
intervention

Autor/es

**Carolina Corrales Arboniés**

Director/es

**Ricardo Fueyo Díaz**

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2022/2023

## ÍNDICE

1. Introducción.....	4
1.1. Dislexia.....	4
1.2. Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad .....	9
2. Instrumentos .....	12
3. Procedimiento .....	18
3.1. Sujeto.....	18
3.2. Resultados de la evaluación .....	19
3.3. Resultados de la entrevista .....	25
3.4. Intervención.....	27
3.3.1. Evaluación de las actividades .....	37
4. Resultados.....	44
5. Discusión .....	45
6. Conclusión.....	47
7. Referencias bibliográficas .....	48

## ***RESUMEN***

La dislexia es uno de los trastornos más frecuentes en los niños que presentan Dificultades Específicas de Aprendizaje en Educación Primaria. Un gran porcentaje de ellos guarda correlación con el TDAH.

Luis, alumno de 4º de Primaria, es uno de los casos que cumplen con el diagnóstico acordado a pesar de haber recibido una educación convencional.

El objetivo de este trabajo es evaluar las dificultades relacionadas con los procesos de lectura y escritura mediante el PROLEC-R y el PROESC. Además, se hará uso de otras aportaciones complementarias como una entrevista a la familia y al maestro especialista en Pedagogía Terapéutica.

Posteriormente, se diseña una propuesta de intervención destinada a cubrir las necesidades lectoescritoras a través de ocho sesiones diferentes teniendo en cuenta el trabajo conjunto con la familia.

***Palabras clave:*** Dislexia, TDAH, evaluación, propuesta de intervención, familia.

## ***ABSTRACT***

Dyslexia is one of the most frequent disorders in children with Specific Learning Difficulties in Primary Education. A large percentage of them are correlated with ADHD.

Luis, a pupil in the 4th grade of Primary School, is one of the cases who meets the agreed diagnosis despite having received a mainstream education.

The aim of this work is to evaluate the difficulties related to reading and writing processes using the PROLEC-R and the PROESC. In addition, use will be made of other complementary contributions such as an interview with the family and the teacher specialising in Therapeutic Pedagogy.

Subsequently, an intervention proposal is designed to cover reading and writing needs through eight different sessions, taking into account the joint work with the family.

***Keywords:*** Dyslexia, ADHD, evaluation, intervention proposal, family.

# 1. Introducción

## 1.1. Dislexia

La dislexia es un trastorno específico del aprendizaje que se caracteriza por presentar dificultades en la lectura y/o escritura (CIE-11) . Según la Federación Mundial de Neurología (1968) esto surge “a pesar de haber recibido una instrucción educativa convencional”.

La British Psychological Society (1999) sugiere que la “dislexia es evidente cuando la lectura precisa y fluida de palabras se desarrolla de modo incompleto y con gran dificultad”. Esto se debe a un bajo rendimiento lector caracterizado por una lectura lenta, con una alta frecuencia de modificaciones del texto, con alteraciones en la fluidez y con dificultades de comprensión (Timoneda et al., 2013). No obstante, como la mayoría de los déficits de aprendizaje, la dislexia presenta una amplia gama de características en los individuos a los que les afecta y en cada una de las personas se manifiesta de forma diferente (Roitsch y Watson, 2019) Asimismo, es importante considerar que la dislexia es persistente, pues a pesar de que las dificultades en lectura y escritura vayan cambiando a lo largo de la vida, estas estarán presentes en todas las etapas (Gobierno de Aragón, 2017).

La dislexia se considera un trastorno que se asocia a todos los sistemas de escrituras empleados en las lenguas humanas. Se ha observado la presencia de esta dificultad tanto en los idiomas con una ortografía transparente, donde hay una correspondencia casi unívoca entre los sonidos del habla y los grafemas utilizados, como en aquellos en los que esto no sucede. Los problemas no se presentan tanto en la lectura en sí, sino más bien en la velocidad y en el aprendizaje de las convenciones de escritura.

Actualmente no hay suficiente información para determinar si las anomalías biológicas que se presentan en las personas con dislexia son comunes en todos los países del mundo o si su distribución varía de un país a otro. Sin embargo, es probable que las variaciones en la dislexia observadas en diferentes partes del mundo dependan de factores ambientales y, en particular, del sistema de escritura que se utiliza (Preilowski y Matute, 2011).

En cuanto a la clasificación de la dislexia, los síntomas o las manifestaciones conductuales presentados dependerán de si lo que esté afectado sea el reconocimiento de palabras conocidas o el mecanismo de conversión fonema-grafema: *dislexia superficial* o *dislexia fonológica*.

Hablaremos de dislexia superficial o léxica cuando haya un déficit en el reconocimiento de palabras. Esto produce una lectura con ciertas dificultades, lenta (con deletreo y/o silabeo), fragmentada, y mala prosodia. Al mismo tiempo, la velocidad lectora en este tipo de dislexia disminuye al aumentar la longitud de las palabras y existe una lectura correcta de palabras nuevas o desconocidas. La lectura de palabras regulares es mejor que la de irregulares y se muestran confusiones entre homófonos. Algunos de los errores más frecuentes en esta afectación son las omisiones, las adiciones o las sustituciones en palabras reales por palabras que no existen.

Si hablamos de dislexia fonológica, nos estamos refiriendo a un déficit en el mecanismo que interviene en la conversión fonema-grafema, dando lugar a numerosos errores en la decodificación y en la velocidad lectora. La lectura mejora cuando las palabras son familiares y de una longitud corta. También es característico de este tipo de dislexia cometer rectificaciones y vacilaciones, sustituciones en los grafemas con semejanza visual y fonológica (p-q, p-d, m-n, b-d, b-t, d-t, k-g, p-t, -m-b) y adiciones y omisiones.

Es importante hacer esta distinción de dislexias (fonológica y superficial) para así clasificar los síntomas e identificar el proceso subyacente alterado (Ministerio de Educación, 2012).

La prevalencia de dislexia es difícil de determinar con precisión ya que las cifras varían según las fuentes y los criterios utilizados para diagnosticarla. Tampoco existen datos epidemiológicos fiables y aceptados, pues la incidencia depende de si se adopta un criterio más o menos restrictivo para distinguirla del retraso lector, de la escolarización y de la transparencia de la lengua (Ministerio de Educación, 2012).

En España no hay estudios recientes que establezcan una estadística fiable de la prevalencia de la dislexia (Ministerio de Educación, 2012). Sin embargo, según la Federación Española de Dislexia, los sujetos con dislexia comprenden el 80% de los diagnósticos de trastorno de aprendizaje, estableciéndose la prevalencia en torno al 2-8% de los niños escolarizados.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) el 10% de la población padece dislexia, lo que equivaldría a 700 millones de individuos aproximadamente. Otros estudios destacan que la dislexia es el trastorno neurobiológico más común en los niños, con una prevalencia que oscila entre el 5% y el 17,5% (Learning Disabilities, 1987; Shaywitz, 1998).

Con respecto a las causas de la dislexia, a lo largo de los años se ha estudiado cuál puede ser el origen que provoca problemas en la lectura desde diferentes ámbitos. No obstante, a las conclusiones que han llegado las investigaciones y los autores, aunque han resultado

fundamentales para seguir estudiando, “evidencian la dificultad de poder identificar una única causa” (López y Rivas, 2015) que se ajuste a las características propias y a la comorbilidad de dicha dificultad.

Desde los estudios neurológicos, se ha llegado a la conclusión de que “no existe un hallazgo concluyente y revelador sobre posibles anomalías estructurales” (López y Rivas, 2015), a pesar de que si se han demostrado causas relacionadas con la falta de dominancia de un hemisferio cerebral sobre otro.

Los estudios neurofisiológicos, relacionados con los neurológicos, han evidenciado “un déficit en la integración neuronal de letras y sonidos” (López y Rivas, 2015).

Por otro lado, los estudios cognitivos y más concretamente los de procesamiento fonológico, han constatado dificultades de motricidad fina y gruesa, de memoria a corto plazo, de procesamiento fonológico y psicolingüísticos. “Esta es una de las razones por las que el PROLEC ha incluido baremos en los tiempos de lectura y no sólo medidas de exactitud” (Vilaseca, 2008).

Finalmente, los estudios genéticos, aunque no son concluyentes, “defienden la existencia de una base genética en la dislexia e indican que la dificultad en la lectura puede heredarse en muchos casos” (López y Rivas, 2015). Tal y como defiende Artigas-Pallarés (2009), se trata de genes que no tienen alteraciones en su estructura, sino que la dificultad en la lectura se debe a una combinación genética que ha resultado desfavorable en este aspecto cognitivo en concreto.

Artigas-Pallarés (2009) afirman que el modelo del déficit múltiple puede explicar la etiología de la dislexia por su pleiotropismo genético, en el que un mismo gen desencadena múltiples efectos, por lo que también se puede explicar la comorbilidad con el TDAH.

Aproximadamente el 60% de las niñas y niños con dificultades de lectura cumplen con los criterios establecidos de al menos un trastorno concurrente (Doménech, 2022). Entre los más asociados con la dislexia y que por tanto repercuten en el aprendizaje agravando las dificultades, son el Trastorno de Escritura, Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH), el trastorno del cálculo, el trastorno de la coordinación y los trastornos afectivos y/o comportamentales.

Según estudios, el TDA-H es el trastorno más asociado, pudiéndose encontrar en un 33% de casos con dislexia. Y así, de los niños que padecen TDAH, entre un 8% y un 39% presentan

dislexia (Alvarado, H. et al., 2007). Asimismo, comparten una serie de cuestiones como su origen genético, su condición con los trastornos neurobiológicos y su retardado y complicado diagnóstico (Federación Española de Dislexia, 2006).

La evaluación de la dislexia es un factor realmente importante en todos los niños y en todas las etapas educativas ya que puede prevenir futuras dificultades de lectura y escritura (Drigas & Batziaka, 2016). Desde la escuela, se deben tener en cuenta diferentes aspectos mediante una exploración de tres ámbitos: aptitudinal, pedagógico y psicológico (Alvarado et al., 2007).

Debido a la heterogeneidad de la dislexia, no existe un único diagnóstico para los niños que la presentan, lo que explica la necesidad de una flexibilidad durante su proceso de evaluación (Matute, 2013). El diagnóstico no solo va dirigido a la detección del trastorno específico del aprendizaje sino también a detallar un perfil de las debilidades y fortalezas cognitivas y comportamentales (Preilowski y Matute, 2011).

Para llevar a cabo una óptima evaluación de la misma, se puede hacer uso tanto de pruebas estandarizadas como no estandarizadas (Matute, 2013). Por ello, es importante llevar a cabo entrevistas a los familiares para obtener una serie de datos que proporcionen información acerca de los aspectos más relevantes de la evolución y la adaptación del niño en diferentes ambientes. También es necesario obtener informes escolares que ofrezcan, no tanto resultados cuantitativos, sino opiniones de los maestros respecto al niño dentro del ámbito educativo (Fernández et al., 1974).

En referencia a las pruebas estandarizadas más frecuentes por los profesionales, destacan las siguientes. El PROLEC-R (Cuetos et al., 2014) mediante el que se evalúan los cuatro procesos que intervienen en la lectura (identificación de letras, procesos léxicos, procesos sintácticos y procesos semánticos) e identifica las dificultades en cada uno de ellos; el PROESC (Cuetos et al., 2004), a través del cual se evalúan los principales procesos implicados en la escritura (planificación del mensaje, procesos léxicos y procesos sintácticos) y detecta las dificultades presentadas; el PROLEXIA (Cuetos et al., 2020) para valorar los procesos afectados en la dislexia, especialmente en el componente fonológico; el TALE (Toro y Cervera, 2000) que tiene como objetivo la evaluación de los niveles generales y las características de lectura y escritura del niño en un momento dado del proceso de adquisición de tales habilidades; (Jack, 2005) que permite conocer el perfil cognitivo del niño mediante la Teoría PASS (planificación, atención, simultáneo y secuencial) y captar el origen de las dificultades de

escritura y lectura, y detectar problemas emocionales; el WISC-V (Wechsler, 1949) que valora la inteligencia y aptitudes del niño para permitir conocer el nivel de funcionamiento intelectual de las diferentes áreas cognitivas.

**Tabla 1.** *Métodos formales para el diagnóstico de la dislexia*

<b>PRUEBA</b>	<b>AUTORES/AS</b>	<b>EDAD</b>	<b>ASPECTOS EVALUADOS</b>
Evaluación de los procesos lectores (PROLEC-R)	Cuetos et al. (2014)	6-12	Dificultades de lectura
Evaluación de los procesos escritores (PROESC)	Cuetos et al., (2004)	8-15	Dificultades de escritura
Escala de Inteligencia de Wechsler (WISC-V)	Wechsler, (1949)	6-16	Capacidad intelectual general del niño y su funcionamiento en las principales áreas
Test de análisis de lectoescritura	Toro y Cervera, (2000)	6-18	Determinación de los niveles generales y las características específicas de la lectura y escritura
Batería de evaluación cognitiva (DN-CAS)	Jack et al., (2006)	5-17	Perfil cognitivo del niño y el origen de las dificultades de escritura y lectura
Diagnóstico y Detección Temprana de la Dislexia (PROLEXIA)	Cuetos et al., (2020)	A partir de 4 años	Casos potenciales de dislexia y ayuda al diagnóstico del trastorno

Una vez establecido el diagnóstico de dislexia, se comienza a trabajar de forma específica en todas aquellas dificultades obtenidas. Es muy importante que se establezca un trabajo coordinado entre centro educativo, familia y profesionales externos psicológico (Alvarado et al., 2007).

A lo largo de las intervenciones específicas que se llevan a cabo para cubrir las necesidades de los niños con dislexia, se debe tener siempre en cuenta el nivel de autoestima y confianza en el que se encuentra cada niño con el que se está trabajando. También es importante que las intervenciones se realicen de forma individual o en pequeños grupos, de manera cooperativa (Ripoll y Aguado, 2016) en donde pueda existir una retroalimentación inmediata (Wendling et al., 2011) y se realice una revisión regular del progreso de aprendizaje. Para ello, es



imprescindible optar por intervenciones sistemáticas y bien estructuradas que aborden las necesidades específicas del niño (Snowling, 2013).

Asimismo, se debe tener en cuenta su integración dentro del grupo clase, el comportamiento y rendimiento, la reacción hacia el medio escolar y la percepción de las capacidades asociadas con los déficits atencionales (Alvarado et al., 2007).

Varias evidencias señalan la eficacia de las intervenciones educativas centradas en el refuerzo de las habilidades fonológicas, lingüísticas y de decodificación (Ripoll y Aguado, 2016). Nos referimos a la instrucción directa y a la enseñanza de estrategias basadas en el modelado, en los grupos interactivos, en la práctica repetida de ejercicios, en ayudas tecnológicas (Swanson y Hoskyn, 1998) y en las lecturas repetidas (Therrien, 2004) así como la enseñanza de las relaciones entre letras y sonidos (Galuschka et al., 2014).

A nivel de aula, es importante que el alumno se sienta comprendido y aceptado tanto por los profesionales como por sus propios compañeros. Se debe fomentar la inclusión de la dislexia de manera que el grupo clase no considere las adaptaciones curriculares que recibe el niño como un “privilegio”.

En cuanto a las actuaciones para atender a la diversidad del alumnado, se debe tener en cuenta el contexto legislativo a nivel de centro (el Proyecto Curricular de Centro, de Etapa y de Ciclo), a nivel de aula (Programación de Aula), a nivel de familia, a quién se le derivará a la Asociación de Dislexia y Familia, y a nivel de alumno (Alvarado et al., 2007), a través de la elaboración y aplicación de una Adaptación Curricular Individualizada, si fuera necesario. Además, “la escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo” (*Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*)

## **1.2. Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad**

En referencia al trastorno más asociado con la dislexia, el TDAH, este es “un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad que interfiere con el funcionamiento o desarrollo” (APA, 2014). Es el trastorno del neurodesarrollo más frecuente cuyos síntomas se desarrollan en edades tempranas, antes de los 7 años.

Los síntomas principales son la inatención, la hiperactividad y la impulsividad, a los que se les añade diversas dificultades en las funciones ejecutivas, como atender a determinados

estímulos, planificar y organizar, y reflexionar acerca de las consecuencias de sus acciones. También se encuentran alterados los procesos relacionados con la motivación, la capacidad de introspección y la conciencia de sí mismo (Rusca-Jordán et al., 2020).

A medida que ha pasado el tiempo, se ha ido incrementando el número de casos de personas que padecen este trastorno, así como se ha ido disminuyendo la edad para poder comenzar su diagnóstico.

Los porcentajes acerca de la prevalencia dependen de las diferentes pruebas valorativas. No obstante, los últimos estudios epidemiológicos señalan que existe alrededor de un 20% de la población con la presencia de este trastorno.

Asimismo, tampoco existen pruebas que tengan en cuenta las diferencias entre personalidad y patología, lo que puede también justificar las cifras porcentuales tan elevadas (Pascual-Castroviejo, 2008).

El TDAH tiene origen biológico y presenta una confluencia de factores genéticos y ambientales. La heredabilidad también tiene un gran peso, pues se sabe que la concordancia va de 70% a 90%.

Algunos estudios también revelan otras alteraciones de tipo neuroanatómicas asociadas al TDAH, así como tamaños cerebrales significativamente menores en unas zonas más que en otras, un grosor reducido del córtex y alteraciones en la integridad de la materia blanca. Asimismo, además de presentar afecciones en las funciones ejecutivas, existen alteraciones en los procesos de motivación y recompensa, mostrando una aversión a la gratificación aplazada (Rusca-Jordán et al., 2020).

Existe una serie de características que suelen ir asociadas en mayor o menor grado a los tres criterios diagnósticos del TDAH. Estas son las siguientes: problemas de afectividad, dificultades para el lenguaje y aprendizaje, trastornos de la coordinación motriz, ansiedad, nula capacidad para aceptar lo evidente, cambios de humor y síndrome bipolar, actitud oposicional desafiante, comportamiento impulsivo-agresivo y comportamiento antisocial.

Se debe tener en cuenta que no existe una escala que permita identificar los actos conscientes y controlables cometidas por estas personas (Pascual-Castroviejo, 2008).

La evaluación de este trastorno se basa principalmente en los criterios establecidos en el Manual Diagnóstico y Estadístico de la Academia Americana de Psiquiatría (APA, 2014) a

través del cual, se requiere de la presencia de al menos seis de los nueve síntomas que aparecen o una combinación de los síntomas de ambos dominios (inatención, hiperactividad/impulsividad). Además de ello, es necesario que esas conductas presentadas sean severas, persistentes, desproporcionadas a lo esperado en el nivel de edad y desarrollo, y se manifiesten en más de un ambiente sin alguna explicación.

A todo esto, hay que sumarle la gran comorbilidad asociada y descartar otras causas con manifestaciones similares (Rodillo, 2015).

Algunos de las pruebas estandarizadas que se emplean son las siguientes. La prueba ENFEN (Portellano et al., 2011) para evaluar el nivel de madurez y rendimiento cognitivo en actividades relacionadas con las Funciones Ejecutivas; el WISC-V (Wechsler, 1949) mediante el que se evalúa la capacidad intelectual general del niño y su funcionamiento en las principales áreas; y el CSAT-R (Servera et al., 2015) como método de evaluación de la capacidad de atención sostenida.

**Tabla 2.** *Métodos formales para el diagnóstico del Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad/Impulsividad*

PRUEBA	AUTORES/AS	EDAD	ASPECTOS EVALUADOS
Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas e Niños (ENFEN)	Portellano et al., (2011)	6-12	Nivel de madurez y rendimiento cognitivo en actividades relacionadas con las Funciones Ejecutivas en niños
Escala de Inteligencia de Wechsler (WISC-V)	Wechsler, (1949)	6-16	Capacidad intelectual general del niño y su funcionamiento en las principales áreas
Tarea de Atención sostenida en la infancia (CSAT-R)	Server et al., (2015)	6-11	Capacidad de atención sostenida en niños

Todo niño con TDAH debe tener un tratamiento individualizado que integre medidas psicofarmacológicas y/o conductuales y que mejoren las manifestaciones centrales de este trastorno (Rusca-Jordán et al., 2020).

El vínculo que se establezca entre el profesorado y los padres puede llegar a ser determinante en el desarrollo del menor; se debe ofrecer tranquilidad y motivación con el fin de facilitar el proceso de tratamiento educativo y lograr un entorno seguro en el niño (Pascual-Castroviejo, 2008).

El papel del maestro a lo largo de la estancia educativa es fundamental en este caso, por lo que se deben tomar ciertas actuaciones dentro del aula que cubran las necesidades del alumnado. Entre las estrategias para mejorar la atención en Educación Primaria se observa que es imprescindible crear un ambiente estructurado en donde se organicen las tareas a realizar y los materiales a utilizar. El profesor debe controlar el tiempo dedicado a las actividades y asegurarse de que estas se han entendido correctamente. Se deben proporcionar ayudas de planificación y aumentar la motivación y capacidad de esfuerzo del menor.

En cuanto a las estrategias para trabajar la hiperactividad, todas ellas siguen el mismo hilo conductor sobre el trabajo del autocontrol: control de estímulos, control de actividades, control de inquietudes.

Por último, para trabajar la impulsividad es imprescindible establecer unas normas que favorezcan el autocontrol, pero también es recomendable premiar las acciones adecuadas y fomentar la reflexión (Gobierno del Principado de Asturias, 2014).

## **2. Instrumentos**

Debido a la disponibilidad del centro, se seleccionaron como instrumentos de evaluación dos pruebas estandarizadas, el PROLEC y el PROESC-R. Asimismo, se hizo una observación de sus producciones y una entrevista a la familia y al maestro especialista.

Ver la entrevista en el Anexo I.

El objetivo de la evaluación fue detectar qué dificultades específicas presentaba el menor en los procesos que componen la lectura y la escritura, así como qué procesos cognitivos eran los responsables de esas dificultades.

La batería de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC-R) consta de nueve pruebas diferentes, dos para cada uno de los procesos exceptuando los semánticos que cuenta con tres.

Para evaluar los **procesos de identificación de letras**, se emplearon las dos primeras pruebas “nombre de letras” e “igual-diferente.”

La primera de ellas, “nombre de letras”, tiene como objetivo comprobar si el niño conoce todas las letras y su pronunciación. Asimismo, se tiene en cuenta el tiempo para proporcionar información sobre el grado de automaticidad en el reconocimiento y denominación de las letras.

La prueba consiste en que, a partir de 23 letras, el alumno debe nombrar cada una de las letras o su sonido correspondiente. Las tres primeras son vocales que sirven como entrenamiento y para comprobar que lo ha entendido; las otras 20 se tratan de la vocal “u” y todas las consonantes, excepto la “h”, “k” y “w”. El total de aciertos varía entre 0 y 20.

La prueba de “igual-diferente” persigue el objetivo de conocer si el niño es capaz de segmentar e identificar las letras que componen las diferentes palabras que tiene que leer o de si realiza una lectura logográfica.

A partir de veinte pares de palabras y pseudopalabras, el alumno debe ir leyendo en voz alta y diciendo si las palabras son iguales o diferentes. En esta prueba también hay dos ejemplos antes de empezar.

La evaluación de los **procesos léxicos** se compone de dos pruebas, “lectura de palabras” y “lectura de pseudopalabras”.

La “lectura de palabras” tiene como objetivo reconocer y leer las palabras, ya que en esta prueba es donde se producen las mayores diferencias entre buenos y malos lectores.

Para ello, se presentan 40 palabras de diferente frecuencia (las 20 primeras son de alta frecuencia y las 20 últimas de baja) y de longitud varia, alternando las estructuras silábicas mediante la combinación de vocales (V) y consonantes (C): CV, VC, CCV, CVV, CVVC, CCVC. El resultado se obtiene a partir del número de aciertos, entre 0 y 40, y del tiempo de lectura.

La “lectura de pseudopalabras” tiene como objetivo comprobar que el niño sabe pronunciar palabras nuevas o desconocidas, siendo estos mecanismos diferentes a los de las palabras familiares.

Para ello, se proponen 40 pseudopalabras que difieren de las palabras anteriores en algunas letras. El niño debe de leerlas como en la actividad anterior por lo que el resultado variará entre una puntuación de 0 y 40 aciertos, teniendo también en cuenta el tiempo de lectura.

Los **procesos gramaticales** emplean otras dos tareas para evaluar, “estructuras gramaticales” y “signos de puntuación”.

La evaluación de las “estructuras gramaticales” tiene como objetivo valorar la capacidad del niño para realizar un procesamiento sintáctico de oraciones con diferentes estructuras.

La prueba se compone de 16 ítems formados, cada uno formado por cuatro dibujos y una oración. El evaluado debe de leer la oración detenidamente y escoger el dibujo que concuerda

con la frase, es decir, tres de los dibujos son distracciones. Además, las cuatro oraciones son diferentes entre sí: activas, pasivas, de objeto focalizado y subordinadas de relativo.

Por otro lado, la prueba de los “signos de puntuación” tiene como objetivo comprobar el uso y el conocimiento de estos. El niño leerá un breve cuento en el que deberá respetar los signos de puntuación que aparecen, concretamente puntos, comas, interrogaciones y exclamaciones.

Por último, los **procesos semánticos** se evalúan con las pruebas de “comprensión de oraciones”, “comprensión de textos” y “comprensión oral”.

La primera de ellas “comprensión de oraciones”, tiene como objetivo averiguar si el niño es capaz de extraer el significado de las oraciones que se le presentan. En este caso, consta de 16 oraciones diferentes que expresan una demanda que el evaluado tiene que realizar: hacer dibujos sencillos, retocar unos dibujos que se le presentan, señalar entre tres dibujos el que se corresponde con la oración leída y señalar entre cuatro dibujos aquel que corresponda con la oración locativa que se le presenta.

Para la “comprensión de textos”, el objetivo que se busca es comprobar que el niño es capaz de extraer el significado de lo leído e integrarlo en sus conocimientos.

Para ello, se le presentan cuatro textos (dos narrativos y dos expositivos) de diferente longitud y cuatro preguntas inferenciales en cada uno de ellos. La puntuación que puede obtener oscila entre 0 y 16 puntos.

En la “comprensión oral”, el objetivo es averiguar si los problemas de comprensión que se puedan presentar son específicos de la lectura o afectan a la comprensión en general.

De este modo, se le vuelven a presentar dos textos expositivos pero esta vez los lee el evaluador y formula unas preguntas que el niño tiene que responder.

La batería de Evaluación de los Procesos de Escritura consta de seis pruebas diferentes, cada una de ellas a evaluar uno de los procesos.

Para evaluar la **planificación u organización de la información**, se aplican dos pruebas “escritura de un cuento” y “escritura de una redacción”.

En la primera de ellas, “escritura de un cuento”, el objetivo es valorar la capacidad del evaluado de planificar un texto narrativo, teniendo en cuenta los contenidos y la coherencia. Para ello, se le pide que escriba un cuento cualquiera, real o inventado.

En el caso de la prueba “escritura de un animal”, el objetivo es evaluar la capacidad del niño de planificar un texto expositivo, teniendo en cuenta la presentación y los contenidos del mismo. Para ello, se le pide que realice una redacción sobre algún animal.

Los **procesos léxicos** se evalúan con tres pruebas denominadas “dictado de sílabas”, “dictado de palabras” y “dictado de pseudopalabras”.

En el “dictado de sílabas”, el objetivo es comprobar el dominio de las reglas de conversión fonema-grafema y de si conoce las reglas ortográficas.

Se cuenta con 25 sílabas que reflejan las principales estructuras, y que se deben dictar una a una, repitiendo dos veces cada sílaba.

Con el “dictado de palabras” se evalúa el dominio de la ortografía arbitraria que el niño domine.

A partir de dos listas de palabras, una con reglas de ortografía arbitraria y otra con reglas ortográficas, se realiza un dictado.

Gracias al “dictado de pseudopalabras” podemos evaluar el dominio de las reglas ortográficas cuando las sílabas forman parte de unidades mayores.

Se trata de 25 palabras inventadas de las cuales las 15 últimas siguen una regla ortográfica.

En la evaluación de los **procesos sintácticos** se emplea una única prueba, “dictado de frases”. El objetivo es evaluar el dominio de las reglas de acentuación, el uso de mayúsculas y el uso de los signos de puntuación.

En este caso, se dicta un texto con 6 frases formadas por 8 oraciones, dos de ellas interrogativas, una exclamativa, con nombres propios y con palabras acentuadas.

Acorde con el curso en el que se encuentra el alumno, se han tenido en cuenta los siguientes baremos para poder evaluar cuantitativamente los resultados de las diferentes pruebas.

**Tabla 3.** Baremos de los índices principales de 4° de Primaria en la prueba PROLEC-R

	4° de Primaria		
	DD	D	N
<b>Nombre letras (NL)</b>	0-40	41-81	82 o más
<b>Igual-Diferente (ID)</b>	0-9	10-22	23 o más
<b>L. Palabras (LP)</b>	0-36	37-74	75 o más
<b>L. Pseudopalabras (LS)</b>	0-20	21-42	43 o más
<b>Est. Gramaticales (EG)</b>	0-9	10-12	13-16
<b>S. Puntuación (SP)</b>	0-8	9-14	15 o más
<b>C. Oraciones (CO)</b>	0-13	14-15	16
<b>C. Textos (CT)</b>	0-6	7-9	10-16
<b>C. Oral (CR)</b>	-	0-2	3-8

*DD: Dificultad severa D: Dificultad leve N: Normal*

**Tabla 4.** Baremos de los índices de precisión de 4° de Primaria en la prueba PROLEC-R

	4° de Primaria			
	DD	D	¿?	N
<b>Nombre letras (NL)</b>	0-15	16	17-18	19-20
<b>Igual-Diferente (ID)</b>	0-4	15-16	17-18	19-20
<b>L. Palabras (LP)</b>	0-36	37	38-39	40
<b>L. Pseudopalabras (LS)</b>	0-28	29-31	32-35	36-40
<b>S. Puntuación (SP)</b>	0-4	5-6	7-8	9-11

*DD: Dificultad severa D: Dificultad leve ¿?: Dudas N: Normal*



**Tabla 5.** Baremos de los índices de velocidad (en segundos) de 4° de Primaria en la prueba PROLEC-R

4° de Primaria					
	ML	L	N	R	MR
<b>Nombre letras (NL)</b>	32 o más	25-31	11-24	4-10	0-3
<b>Igual-Diferente (ID)</b>	114 o más	89-113	37-88	11-36	0-10
<b>L. Palabras (LP)</b>	70 o más	55-69	24-54	9-23	0-8
<b>L. Pseudopalabras (LS)</b>	107 o más	86-106	44-85	23-42	0-22
<b>S. Puntuación (SP)</b>	85 o más	9-84	36-68	20-35	0-19

*ML: Muy lento L: Lento N: Normal R: Rápido MR: Muy rápido*

**Tabla 6.** Baremo de 4° de Primaria en la prueba PROESC

RESUMEN DE PUNTUACIONES Y PERFIL DE RENDIMIENTO EN ESCRITURA		DIFICULTADES					Media	Dt	
		SÍ	DUDAS	NO					
PRUEBAS					Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto		
1.	Dictado de sílabas	0-21	22	23-24	25		24,13	1,44	
2.	Dictado de palabras	a) Ortografía arbitraria	0-10	11-14	15-18	19-22	23-25	18,51	3,86
		b) Ortografía reglada	0-14	15-17	18-20	21-23	24-25	20,49	2,79
3.	Dictado de pseudopalabras	a) Total	0-18	19-20	21-22	23-24	25	22,67	2,20
		b) Reglas ortográficas	0-8	9-10	11-12	13-14	15	12,32	2,00
4.	Dictado de frases	a) Acentos		0	1-5	6-9	10-15	5,18	4,34
		b) Mayúsculas	0-5	6-7	8	9-10		8,72	1,63
		c) Signos de puntuación	0-1	2-3	4-5	6-7	8	6,62	2,05
Escritura de un cuento		0	1-2	3-4	5	6-10	4,13	1,63	
Escritura de una redacción			0	1-2	3	4-10	2,12	1,72	
<b>Total de batería</b>		0-95	96-109	110-123	124-138	139-168	123,88	14,25	

### **3. Procedimiento**

#### **3.1. Sujeto**

El sujeto, en adelante Luis (nombre ficticio), tiene actualmente 10 años y está cursando 4º de Educación Primaria en un colegio público de la ciudad de Huesca.

Su núcleo familiar está compuesto por sus padres y su hermano pequeño de 4 años. Su padre tiene 41 años y presenta diagnóstico de TDAH. Es jefe de obra y pasa muchas horas fuera de casa. La madre tiene 40 años y es auxiliar de enfermería en el hospital, por lo que es quien se encarga del cuidado de los hijos durante las horas de la tarde.

Es una familia que les gusta pasar tiempo juntos y siempre buscan momentos libres para poder aprovecharlo.

En cuanto al nacimiento de Luis, no tuvo ninguna complicación. Su desarrollo fue óptimo y comenzó a hablar dentro de la edad adecuada, con buena fluidez y vocabulario. A los 12 meses empezó a andar.

Cuando tenía dos años, se mostraba como un niño impulsivo y salir de casa con él era una fuente de conflicto. Con tres años fue escolarizado en 1º de Educación Infantil en el centro actual.

En 1º de Educación Primaria, tras la observación de la maestra tutora, Luis fue derivado por primera vez al Equipo de Orientación Educativa de Infantil y Primaria (EOIEP) por presentar dificultades en la adquisición de la lectoescritura, así como un ritmo lento de trabajo por presentar dificultades de atención y concentración. Tras una evaluación psicopedagógica, se concluyó que Luis presentaba necesidades específicas de apoyo educativo por presentar dificultades específicas de aprendizaje (dislexia) y un Trastorno con Déficit de Atención/Hiperactividad, predominantemente con falta de atención. A partir de entonces, comenzó a recibir apoyo por parte del especialista de Pedagogía Terapéutica del centro para dar respuesta a sus necesidades educativas.

Actualmente, su nivel de competencia curricular es adecuado al curso en el que está escolarizado, aunque sus calificaciones son inferiores al trabajo realizado. Tiene una Adaptación Curricular No Significativa que prioriza los criterios mínimos de evaluación en asignaturas en las que son evidentes las dificultades relacionadas directamente con la lectoescritura y que afecta principalmente a las áreas de Lengua Castellana, Lengua Extranjera, y la lectura y producción de textos en todas las áreas curriculares.

No controla la orientación espacial y coloca las grafías de las letras y números en espejo.

Es un niño sensible, con temperamento, pero no presenta ninguna dificultad a nivel social con sus iguales.

### **3.2. Resultados de la evaluación**

Tras la realización de las diferentes pruebas de evaluación y teniendo en cuenta la entrevista que se tuvo con los progenitores y el maestro especialista, se pudieron conocer las dificultades que presenta Luis en los procesos relacionados con la lectura y escritura.

Luis parece presentar dificultades de diferente severidad en los cuatro procesos principales implicados en la lectura. Así, ha tenido problemas en la prueba de igual-diferente, en las dos pruebas de los procesos léxicos, en los signos de puntuación y en la comprensión de oraciones. Especialmente, ha presentado una dificultad de tipo severa en la lectura de pseudopalabras.

A continuación, se va a proceder al análisis cuantitativo y cualitativo que se ha llevado a cabo para la interpretación de los resultados.

En los procesos de identificación de letras, se obtiene una puntuación directa de 11 en la prueba de igual-diferente, lo que supone que el niño presenta dificultades leves.

Realiza una lectura logográfica reconociendo las palabras por su forma global y no identificando las letras de las palabras que se le presentan, lo que significa que existen dificultades en la ruta fonológica.

Se puede observar también que la ruta lexical está levemente afectada, pues comete dos fallos en las respuestas. Por ejemplo, la pareja “anguila – angula” las lee igual y en “marguen – margen” comete un error de sustitución al pronunciar “margüen” en lugar de “marguen”.

Otros errores de lectura que comete son: silabeo “picera, almacén, armacén, miboro, amigo, banquete, guitarra, biquefo, tesino” y otras sustituciones en “carreta” por “carretera”. Por tanto, recurre a la ruta fonológica en la gran mayoría de palabras para intentarlas leer correctamente.

El tiempo que invierte en realizar la prueba y las dudas que salen en precisión, confirman esta impresión, clasificándolo como un proceso posiblemente inoperante.

Además, la baja puntuación que se obtiene también puede indicar problemas atencionales, relacionados con el TDAH que presenta el niño, ya que para comparar si dos palabras son iguales o diferentes se requiere una atención significativa y en este caso hay grandes distracciones.

En la prueba de nombre de letras obtiene una puntuación clasificada dentro de la normal en los tres niveles de interpretación: índices principales, índices de precisión e índices de velocidad.

Los procesos léxicos son los que más afectados se han visto. Obtiene una puntuación directa de 46 en la lectura de palabras (dificultad leve) y una puntuación de 17 en la lectura de pseudopalabras (dificultad severa).

A pesar de que le cueste esfuerzo, la ruta léxica no se ve gravemente afectada, pues tiene una representación mental de las palabras. En ocasiones, recurre a la ruta fonológica para poder leer las palabras correctamente, como es el caso de “treinta, cristal, triunfal, tintero, tractor”. En esta última vía presenta serias dificultades, tales como silabeo y omisión de letras en “tintero - tinero”, por lo que no tiene bien adquiridas las reglas de conversión grafema-fonema.

En términos absolutos, el nivel de ejecución en precisión y velocidad supone la mitad de tiempo en la lectura de palabras que, en la lectura de pseudopalabras, lo que pone de manifiesto el predominio del uso de la ruta léxica sobre la subléxica. Teniendo en cuenta esos resultados en los índices secundarios, nos encontramos ante una falta de agilidad y automatización en la puesta en marcha de los procesos léxicos.

Las puntuaciones obtenidas en estructuras gramaticales y signos de puntuación son de 14 y 9 respectivamente. En la primera de ellas se encuentra dentro de la media esperada para su edad, no obstante, hace sustituciones en las palabras que va leyendo, cometiendo fallos en algunas de las respuestas. Por ejemplo, en la frase “El niño que es columpiado por la niña lleva un pantalón azul” lee “zapato” en lugar de “pantalón”; en la frase “El gato ataca al ratón” comienza a sustituir “al” por “el” y acaba haciendo una inversión de sujetos, “El gato ataca al ratón”.

Estos errores de sustitución provocan dificultades comprensivas en frases al no tener unas ideas previas ni más información.

Los signos de puntuación aparecen afectados levemente, pues realiza una decodificación del texto sin prestar total atención a los signos de puntuación. Muestra dificultades en los rasgos prosódicos al no resaltar ciertos componentes como por ejemplo, “.”, “?” y “-“ y al no dar una entonación adecuada a las oraciones que se le presentan. A pesar de que haya dudas en el índice de precisión, la lectura es lenta y con presencia de silabeo que supone esfuerzo.

En cuanto a los procesos gramaticales, muy posiblemente derivado de sus dificultades en el conocimiento de las estructuras, Luis tiene problemas leves para extraer el significado de las oraciones, obteniendo una puntuación directa de 15. Únicamente comete un fallo en la oración de dibujar como consecuencia de la falta de atención que presenta.

En la comprensión de textos y en la comprensión oral obtiene una puntuación directa dentro del rango de su edad. Sabiendo que el número de aciertos en los dos textos expositivos a leer es 4 y su puntuación en comprensión oral es de 5, no parece haber una diferencia significativa. Pese a ello, la lectura de los textos no es automatizada y comete errores de regresión “hasta las orejas”, “no son fáciles de ver”; de sustitución en “alimento” por “animales”; de rectificación, “precipitación - precipicio”, “vivían-iban”; de silabeo “abundante”, “animales”, “preferida”, “desplazaban”; de sustitución de palabras “cosas” por “casas”; y de adición “transportar – transoportar” y “dependían – despendían”.

Se muestra en la siguiente tabla los resultados obtenidos de la evaluación de la lectura.

ÍNDICES PRINCIPALES						
ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	PD		CATEGORÍA DD D N	HABILIDAD LECTORA
NL	Nombre de letras	(NL-P/NL-V)x100	143	N	. . .	M
ID	Igual – Diferente	(ID-P/ID-V)x100	11	D	. . .	B
LP	Lectura de palabras	(LP-P/LP-V)x100	46	D	. . .	B
LS	Lectura de pseudopalabras	(LS-P/LS-V)x100	17	DD	. . .	B
EG	Estructuras gramaticales	ACIERTOS (EG)	14	N	. . .	-
SP	Signos de puntuación	(SP-P/SP-V)x100	9	D	. . .	B
CO	Comprensión de oraciones	ACIERTOS (CO)	15	D	. . .	-
CT	Comprensión de textos	ACIERTOS (CR)	10	N	. . .	-
CR	Comprensión oral	ACIERTOS (CR)	5	N	. . .	-
ÍNDICES DE PRECISIÓN						
ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	PD		CATEGORÍA DD D ¿? N	
NL-P	Nombre de letras	ACIERTOS (NL-P)	20	N	. . .	
ID-P	Igual – Diferente	ACIERTOS (ID-P)	18	¿?	. . .	
LP-P	Lectura de palabras	ACIERTOS (LP-P)	38	¿?	. . .	
LS-P	Lectura de pseudopalabras	ACIERTOS (LS-P)	26	DD	. . .	
SP-P	Signos de puntuación	ACIERTOS (SP-P)	8	¿?	. . .	
ÍNDICES DE VELOCIDAD						
ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	PD		CATEGORÍA ML L N R MR	
NL-P	Nombre de letras	TIEMPO (NL-V)	14	N	. . .	
ID-P	Igual – Diferente	TIEMPO (ID-V)	166	ML	. . .	
LP-P	Lectura de palabras	TIEMPO (LP-V)	82	ML	. . .	
LS-P	Lectura de pseudopalabras	TIEMPO (LS-V)	157	ML	. . .	
SP-P	Signos de puntuación	TIEMPO (SP-V)	93	ML	. . .	

DD: Dificultad severa D: Dificultad L: Leve N: Normal ¿?: Dudas

ML: Muy lento L: Lento N: Normal R: Rápido MR: Muy rápido B: Bajo M: Medio A: Alto

Tabla extraída de los resultados de la prueba PROLEC-R.

Si nos centramos en los resultados de la escritura, se observan dificultades significativas en la ortografía arbitraria y en el dictado de pseudopalabras. Además, se aprecian dudas en la presencia de estas en el dictado de frases y en la escritura de un cuento. En las pruebas restantes se encuentra en un nivel bajo o medio.

En el dictado de sílabas se obtiene una puntuación directa de 23, considerándolo un nivel bajo; la puntuación está entre la media y 1Dt por debajo de ella. Su capacidad en este área es normal, aunque el rendimiento es ligeramente bajo en comparación con los niños de su edad y curso. Esto se debe a que Luis presenta un nivel básico en la relación fonema-grafema, pues comete errores en las sílabas “güi” por “gui” y “fuen” por “fen”. Asimismo, en la repetición de las sílabas es capaz de corregir la sílaba “vli” por la correcta, “bli”, y “pen” por “plen”.

A nivel léxico, se aprecian más dificultades en la escritura de pseudopalabras que cumplen reglas ortográficas (PD 6) que en las palabras de ortografía reglada (PD 11). Esto ocurre porque la ruta fonológica se ve afectada, incrementándose los errores cuando hay una mayor exigencia en la conversión fonema-grafema al no tener automatizados los procesos que intervienen en su decodificación. En lugar de “grodilla, gurdaba, burco, busfe, alrida, zampeño” escribe “grodila, urdaba, gurco, dusfe, arriba, campeño” respectivamente. Esto se confirma en los errores que comete en la prueba de la ortografía reglada, escribiendo “cantada”, “alrebebor”, “pensada”, “enrebo” y “sombra”.

Respecto al dictado de frases, únicamente se muestran dificultades en la escritura de mayúsculas con una puntuación de 6 sobre 10. Escribe mayúscula al comienzo de cada oración, pero no escribe los nombres propios correctamente (Barcelona, Francia, España, Sandra, Juan). En los signos de puntuación obtiene un total de 6 aciertos sobre 8, lo que implica en este caso estar al nivel correspondiente de los niños de su edad y curso. A excepción de los dos puntos (:) y los signos de interrogación y exclamación, coloca correctamente los puntos finales de cada oración.

En la acentuación adquiere una puntuación de 2 aciertos sobre 15, lo que supone un nivel bajo dentro de la edad y curso en el que se encuentra, ya que la media se encuentra en 5,18.

Centrándonos en el proceso de composición de un cuento y de una redacción, Luis tiene dificultades en la primera de ellas, pues solamente logra un punto en la introducción al hacer referencia con el tiempo y el lugar. Lo habitual en estos niños es que suponga menos dificultad la redacción de un cuento clásico o una historia cualquiera frente a la redacción de un tema del

que hay que tener información relevante. Por ello, podemos considerar importante el contexto y las circunstancias presentadas en cada una de las tareas.

En la escritura de una redacción ha tenido una puntuación de nivel medio (5 de 10) debido a que antes de la realización de las pruebas se estaba trabajando en clase la descripción de los animales como centro de interés del propio alumno. En caso de haber sido la redacción sobre otro tema, posiblemente no hubiera obtenido tanta puntuación y podría haber presentado dificultades significativas.

El resultado de la escritura de un cuento (dudas), confirma la hipótesis anterior: que el resultado de la escritura de la redacción está condicionado por el trabajo realizado por el alumno en las clases. A ello se le añade la falta de motivación y rechazo que presenta el alumno frente a las actividades que suponen escribir, por lo que esto también han podido ser factores que han condicionado el resultado final.

Además de todo ello, en la escritura también debemos atender otros aspectos que la componen. Es el caso de la unión-separación de palabras en las frases, de la organización del escrito y del dominio de los patrones perceptivo-motores.

En cuanto al primer aspecto, se puede observar que el niño no conoce bien las características distintivas del lenguaje escrito frente al oral, pues no es consciente de las distintas unidades léxicas que conforman las frases que se le han dictado. Son los ejemplos de “seledaba”, “lepreparó”, “aJuan”, “yel”, “lerespondió” y “porsupuesto”. Por tanto, los errores más frecuentes que comete en este aspecto se producen cuando en la frase están implicadas partículas funcionales que suelen unirse a otras palabras de contenido.

En el segundo de los casos, está en un proceso de generalización en la organización del espacio, concretamente en el margen izquierdo. No obstante, sus dificultades no son significativas curricularmente para el 4º curso en el que el niño se encuentra.

Para finalizar, presenta dificultades en el dominio de los procesos perceptivo-motores, pues comete errores en letras mal dibujadas (v, a, o) y realiza una escritura en espejo (b, d, p).

La puntuación total de la batería es de 90. Esto significa que, de acuerdo con el curso en el que nos encontramos, estamos ante un caso que presenta claramente dificultades en los procesos que intervienen en la escritura, variando el nivel de dificultad según cada uno de ellos.



RESUMEN DE PUNTUACIONES Y PERFIL DE RENDIMIENTO EN ESCRITURA		PD	DIFICULTADES				
			SÍ	DUDAS	NO		
PRUEBAS	Nivel bajo				Nivel medio	Nivel alto	
5. Dictado de sílabas		23			X		
6. Dictado de palabras	c) Ortografía arbitraria	16			X		
	d) Ortografía reglada	11	X				
7. Dictado de pseudopalabras	c) Total	14	X				
	d) Reglas ortográficas	6	X				
8. Dictado de frases	d) Acentos	2			X		
	e) Mayúsculas	6		X			
	f) Signos de puntuación	6				X	
Escritura de un cuento		1		X			
Escritura de una redacción		5				X	
<b>Total de batería</b>		<b>90</b>	<b>X</b>				

*Tabla extraída de los resultados de la prueba PROESC.*

### 3.3. Resultados de la entrevista

La información más relevante obtenida de la entrevista a la familia es la siguiente.

Luis es un niño sensible, cariñoso y simpático. Le gusta invertir su tiempo libre en la extraescolar de atletismo y jugar con sus iguales.

Según cuenta la familia, no se evidencian problemas durante el parto del niño, así como tampoco ha surgido ningún acontecimiento que pueda haber influido en su vida. Sin embargo, resulta importante saber que su padre está diagnosticado de TDAH desde joven.

Su desarrollo evolutivo fue óptimo. Fue escolarizado en el curso 2016-17 cuando tenía 3 años en el centro en el que se encuentra actualmente para cursar 1º de Educación Infantil. Comenzó a hablar dentro de la edad adecuada con buena fluidez verbal y vocabulario, pero le costó mucho aprenderse los días de la semana. Con el tiempo, la familia observó que cometía errores de inversión de letras espejo (b y d), que presentaba un ritmo muy lento de trabajo en comparación con los niños de su misma edad y que era despistado a la hora de realizar tanto tareas relacionadas con el ámbito educativo como del hogar.

Cuando cursaba 1º de Primaria, Luis fue derivado por primera vez al Equipo de Orientación Educativa de Infantil y Primaria por presentar dificultades en la adquisición de la lectoescritura y en la atención y concentración. Tras los resultados de la evaluación

psicopedagógica, comenzó a recibir apoyo por parte del especialista en Audición y Lenguaje hasta 2º curso.

En 3º de Primaria comenzó a recibir atención y apoyo en las necesidades por parte del especialista de Pedagogía Terapéutica del centro, quien observó las grandes dificultades que presentaba y lo derivó de nuevo para reevaluar el caso. A partir de ahí, empezó a tener adaptaciones curriculares no significativas con el fin de priorizar los criterios mínimos de evaluación, así como para recibir más tiempo en la realización de las tareas y de las pruebas de control.

A pesar de la insistencia en la necesidad de detectar la causa de esas dificultades, no ha sido hasta este curso 2022-23 que se ha llevado a cabo la evaluación psicopedagógica. En ella se concluyó que Luis presentaba Dificultades Específicas de Aprendizaje (Dislexia) y que cumplía con los criterios establecidos del Trastorno con Déficit de Atención/Hiperactividad, predominando la falta de atención.

Las principales dificultades del alumno se caracterizan por presentar un ritmo lento en la ejecución de las tareas, siendo necesaria la ayuda de un adulto; dificultades en las funciones ejecutivas de atención, inhibición, organización y planificación de las tareas y actividades; dificultades en los procesos lectoescritores; falta de atención en las explicaciones y concentración de las tareas; y, dificultades en la memoria a corto plazo. Además, tiene dificultades para conciliar el sueño.

Tanto la familia como el maestro especialista comparten que, a pesar de la mejora tras las diferentes intervenciones con el actual especialista, en ocasiones el alumno se muestra con baja autoestima, nervios e inseguridad cuando hay que leer en voz alta en clase. También, se frustra por el esfuerzo que tiene que hacer en las tareas relacionadas con la lectura y/o escritura.

La familia explica que siempre han intentado que a Luis no le falte de nada, sin llegar a la sobreprotección. Se han involucrado mucho por compensar las dificultades y eso se ha reflejado en los hábitos de estudio que tiene adquiridos, lo que le favorece en la concentración de las tareas. Le muestran cariño y atención en el día a día, aunque a veces no saben cómo gestionar cuando no está dispuesto a trabajar en los deberes. Asimismo, no creen que vaya a tener grandes dificultades relacionadas con la lectoescritura que le impidan adquirir información. Sin embargo, estos muestran preocupación por el posible fracaso escolar que pueda ocasionar la desmotivación y frustración que presenta ante los estudios.

Por otro lado, consideran que la atención por parte del centro educativo comenzó a ser óptima a partir del curso de 3º de Primaria, aunque opinan que sería conveniente aumentar las horas semanales de intervención específica individual, especialmente para el trabajo relacionado con la ortografía y la lectura, pero manteniendo la metodología empleada hasta ahora.

En cuanto a los aspectos a mejorar por parte del centro educativo, se llega a la conclusión de que se necesita mayor control de la atención temprana, no solo para la detección precoz sino también para su intervención.

En definitiva, tras las intervenciones que está recibiendo Luis, va progresando lentamente en la adquisición de la lectura, aunque todavía muestra una lectura muy lenta y poco precisa. En la escritura ha sido mayor, pues la grafía de Luis es ahora más legible, aunque realiza algunas grafías muy similares que pueden dar lugar a confusiones.

Presenta una mayor fluidez y velocidad de las palabras en comparación con el curso anterior y tiene mejor caligrafía y ortografía.

A pesar de las dificultades que permanecen, gracias a los esfuerzos del niño, a la atención personalizada y a la supervisión de los padres, va superando los mínimos imprescindibles de las diferentes asignaturas.

### **3.4. Intervención**

Una vez considerados los puntos en los que se le puede ayudar a mejorar al menor, se diseña una propuesta de intervención con la que se pretende, a través de actividades específicas y adaptadas a las necesidades del alumno, trabajar y mejorar conjuntamente las dificultades de atención y de lectoescritura.

La intervención se ha diseñado a partir de tres ejes de actuación fundamentales. El primero de ellos atiende a las dificultades específicas que el alumno ha presentado en la evaluación realizada, sin perder de vista aspectos relacionados con la motivación y el aprendizaje autorregulado; a través del segundo, se ha tenido en cuenta el trabajo con la familia, ofreciendo orientaciones y recursos para atender a esas necesidades; y mediante el tercer eje, se ha considerado importante establecer un vínculo con el docente para llevar a cabo, a partir de unas pautas, una intervención estructurada y flexible.

Durante el desarrollo de la intervención se tendrán en cuenta dos tipos de ayudas complementarias. Las ayudas frías, que permitirán definir claramente el problema de lectoescritura y de atención, y ayudar al alumno a lograr los objetivos establecidos. Y las

ayudas cálidas, que atenderán a los aspectos motivacionales del niño en cuanto a la lectura y escritura.

Estas últimas potenciarán el efecto de las ayudas frías y serán determinantes para favorecer la autoestima y potenciar el aprendizaje.

En la lectura se intervendrá en los cuatro procesos que la constituyen. Aspectos relacionados con la identificación de palabras, la conciencia fonológica y silábica, la conversión fonema-grafema, la prosodia y la comprensión de oraciones.

Para abordar las dificultades relacionadas con el primero de ellos al mismo tiempo que la atención, se propone un “Memory” compuesto por tres juegos que permitirán analizar los rasgos distintivos de las diferentes palabras atendiendo a los signos lingüísticos. Ver en la Tabla 7.

La conciencia fonológica-silábica y la conversión fonema-grafema (ruta fonológica) se abordará mediante un juego de preguntas (Tabla 8) y un bingo (Tabla 9), respectivamente.

Para mejorar la velocidad y precisión de las palabras, así como el reconocimiento de las mismas (ruta léxica), se diseñan dos dosieres independientes entre sí con posibilidad de trabajar tanto en el aula como en casa (Tabla 10 y Tabla 11).

La prosodia, concretamente los signos de puntuación, se intervendrá con diferentes orientaciones dirigidas a la familia. No obstante, algunos de ellos pueden llevarse también a cabo en el centro educativo.

Por último, se han seleccionado una serie de frases que trabajan la comprensión lectora y la atención a través de diferentes preguntas vinculadas a cada una de ellas (Tabla 12).

En la intervención referente a la escritura, se abordarán diferentes aspectos relacionados con dos de los procesos que la determinan. Estos son la unión-separación de palabras, las reglas ortográficas y la planificación de un texto descriptivo.

Concretamente, se trabajará la unión-separación de las palabras mediante la separación de estas en frases y su posterior escritura Véase en Tabla 13.

Para trabajar las reglas ortográficas en las que el alumno presenta dificultades, se llevará a cabo una enseñanza explícita de las mismas y se realizará un dictado de frases (Tabla 14).

Finalmente, se diseña un taller de escritura enfocado a la mejora de la planificación de textos. En este caso, la descripción de un animal a partir de unas premisas (Tabla 15).

**Tabla 7.** *Actividad de reconocimiento de palabras*

<b><i>En busca de la palabra escondida</i></b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Desarrollar la memoria visual</li><li>• Fortalecer la capacidad de reconocimiento de palabras</li><li>• Mejorar la velocidad de procesamiento</li></ul>
<b>Contenidos</b>	Palabras Pseudopalabras
<b>Temporalización</b>	1h
<b>Recursos</b>	Juego de cartas diseñado
<b>Metodología</b>	Individual

**Tabla 8.** *Actividad de conciencia fonológica*

<b><i>Tarjetas preguntonas</i></b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Desarrollar estrategias para identificar y manipular los sonidos del habla</li><li>• Mejorar la conciencia silábica</li></ul>
<b>Contenidos</b>	El fonema La sílaba
<b>Temporalización</b>	30 minutos
<b>Recursos</b>	Tarjetas con preguntas
<b>Metodología</b>	Individual

**Tabla 9.** *Actividad de conversión fonema-grafema*

<b><i>¡Bingo!</i></b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reconocer y diferenciar los diferentes sonidos del habla</li><li>• Identificar los grafemas para cada sonido del habla</li></ul>
<b>Contenidos</b>	Pares mínimos
<b>Temporalización</b>	30 minutos
<b>Recursos</b>	Cartón de bingo Lista de palabras
<b>Metodología</b>	Individual

**Tabla 10.** *Actividad Lectura de Palabras I*

<b><i>Lectura de las palabras de alta frecuencia</i></b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mejorar la fluidez lectora</li><li>• Mejorar la precisión lectora</li></ul>
<b>Contenidos</b>	Las 150 palabras más frecuentes del español
<b>Temporalización</b>	30 minutos/semana
<b>Recursos</b>	Dossier diseñado
<b>Metodología</b>	Individual

**Tabla 11.** *Actividad Lectura de Palabras II*

<b><i>¡Encuétrame!</i></b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Automatizar la lectura</li><li>• Mejorar el reconocimiento de las palabras</li></ul>
<b>Contenidos</b>	Palabras más frecuentes del español
<b>Temporalización</b>	30 minutos/semana
<b>Recursos</b>	Dossier diseñado
<b>Metodología</b>	Individual

**Tabla 12.** *Actividad para la comprensión lectora*

<b><i>Comprensión de frases</i></b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mejorar la comprensión lectora</li><li>• Mejorar la atención</li><li>• Desarrollar habilidades para relacionar ideas</li></ul>
<b>Contenidos</b>	La oración
<b>Temporalización</b>	30 minutos
<b>Recursos</b>	Ficha de ejercicios diseñada
<b>Metodología</b>	Individual

**Tabla 13.** *Actividad de separación de palabras*

<b><i>Separar palabras</i></b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Desarrollar habilidades para reconocer y comprender la estructura básica de las oraciones</li><li>• Delimitar las palabras individuales de una oración</li><li>• Mejorar la fluidez en la lectura en voz alta</li></ul>
<b>Contenidos</b>	
<b>Temporalización</b>	30 minutos
<b>Recursos</b>	Ficha diseñada
<b>Metodología</b>	Individual

**Tabla 14.** *Actividad de reglas ortográficas*

<b>¿Cómo se escribe...?</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conocer las reglas ortográficas</li><li>• Desarrollar habilidades para la conversión fonema-grafema</li></ul>
<b>Contenidos</b>	Reglas ortográficas del fonema /k/ Reglas ortográficas del fonema /g/ Reglas ortográficas del fonema /j/ Reglas ortográficas del fonema /θ/
<b>Temporalización</b>	1h
<b>Recursos</b>	Tarjetas con reglas ortográficas Lista de palabras Lista de oraciones
<b>Metodología</b>	Individual

**Tabla 15.** *Actividad taller de escritura*

<b>¡A escribir!</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Desarrollar habilidades de expresión escrita</li><li>• Fomentar la motivación e interés</li><li>• Adquirir habilidades lingüísticas para tareas futuras</li></ul>
<b>Contenidos</b>	Textos descriptivos: descripción de animales
<b>Temporalización</b>	1h
<b>Recursos</b>	Esquemas de los rasgos característicos de un animal Fichas pautadas para escribir
<b>Metodología</b>	Grupal

A continuación, se exponen las sesiones planteadas.

### **SESIÓN N°1**

Paralelamente al desarrollo de la intervención con el alumno, se considera importante intervenir con la familia con el objetivo de informar, asesorar y apoyar sobre el proceso que se va a llevar a cabo.

Por ello, esta primera sesión irá dirigida a los padres de Luis para informarles de las diferentes dificultades que se han presentado en las pruebas realizadas. Asimismo, se buscará en qué medida la familia está dispuesta a colaborar en el proceso de compensación y/o mejora de las dificultades presentadas. Será imprescindible que, en esta sesión iniciativa, se tenga en cuenta una fase de “escucha activa” para resolver dudas y solventar la incertidumbre que pueda surgir. Asimismo, se deberá atender a todos los aspectos implicados en el problema y su

resolución; esto es, aspectos de carácter cognitivo (ayudas frías) y de carácter motivacional/emocionales (ayudas cálidas).

Una vez introducidos en el contexto, se describirá el procedimiento de intervención, así como su temporalización y metodología más eficaz, y se establecerán unos compromisos.

De acuerdo con la temporalización establecida, se ha de dejar un tiempo de margen para que la familia reflexione y decida acerca de la información plasmada en la primera sesión introductoria, por lo que será en una segunda sesión donde se cierren los acuerdos.

## **SESIÓN N°2**

En la segunda sesión se llevará a cabo una nueva reunión con los familiares con el objetivo de revisar los compromisos acordados en la primera cita. En caso de que la familia esté dispuesta e involucrada por la intervención definida en la primera sesión, se pondrá en práctica de manera sistemática y explícita lo siguiente.

En primer lugar, se les asesorará en la intervención acerca de las dificultades obtenidas en los procesos léxicos, más concretamente en la ruta lexical. En este caso, se abordarán los contenidos desde casa.

El primer dossier “Lectura de palabras de alta frecuencia” (Anexo II) trabajará la velocidad y precisión de la lectura de palabras. A partir de las 160 palabras más frecuentes del español, según la Real Academia Española, se han diseñado varias listas para comprobar frecuentemente cuánto tarda Luis en leer todas las palabras y el número de errores que comete. La primera parte de este cuaderno son palabras aisladas y la segunda son frases.

Para que el niño no se canse y desmotive, será conveniente que se trabaje una vez a la semana con la supervisión de un adulto, quien completará las casillas de “tiempo” y “errores” e identificará y valorará aspectos a tener en cuenta para la mejora de las dificultades.

El segundo dossier “¡Encuéntrame!” (Anexo III) consta de diferentes actividades para automatizar la lectura y la representación de las palabras más frecuentes del español.

En el primer juego deberá encontrar en cada una de las filas presentadas la palabra que sea igual que la aislada; el segundo consistirá en unir, en ambas listas de parejas, las palabras que sean iguales; en la tercera tarea se deberán señalar las palabras que sean iguales a las del modelo de cada tabla; en el cuarto juego se deberán redondear aquellas parejas de palabras que sean iguales siendo las que no tiene pareja, pseudopalabras formadas por las palabras iniciales con cambios en letras y/o sílabas; el último ejercicio consistirá en realizar una sopa de letras con las palabras proporcionadas en el recuadro.



Excepto que esta actividad suponga interés y motivación sobre el niño para trabajarla con más frecuencia, no se deberá exceder el tiempo establecido en la temporalización, es decir, un día a la semana.

Por otro lado, en cuanto a las orientaciones para mejorar los aspectos relacionados con la lectura, concretamente la prosodia, se recomienda que el alumno asista como extraescolar al “teatro de lectores”.

Esto trae consigo grandes beneficios, pues se realizan lecturas repetidas en las que los participantes deben ensayar, y por tanto leer varias veces, un guion para preparar su lectura ante un público.

Asimismo, también sería conveniente para mejorar la fluidez lectora, la lectura de cómics que fomenten el hábito lector a través de temas atractivos que le motiven al niño.

Se les proporcionará una ficha con pautas sobre las actitudes que deben llevar a cabo para favorecer el ambiente de trabajo de Luis en casa. Ver en el Anexo IV.

Para finalizar, se acordará una nueva fecha aproximada para la última reunión y puesta en común de los aspectos de la intervención.

### **SESIÓN N°3**

Otra de las dificultades de Luis se encuentra en el reconocimiento e identificación de las palabras. Por ello, se diseña un *memory* que dará comienzo a la intervención dirigida al menor. Ver en el Anexo V.

Esta actividad se compone de tres juegos mediante los cuales, se persigue mejorar la representación global de las palabras a través de la búsqueda de parejas de palabras o pseudopalabras. El alumno deberá llevar a cabo un análisis de los rasgos distintivos de las mismas, especialmente de aquellos que tengan en común (p y q, m y n, b y d). Dados los problemas atencionales, será necesario hacer una cautelosa comparación de las palabras para evitar el mayor número de distracciones posibles.

El primer *memory* “Juego 1” consta de 16 parejas formadas por algunas de las palabras más frecuentes del español. Se colocarán todas ellas boca abajo y el estudiante deberá ir destapándolas de dos en dos hasta encontrar todas las parejas de palabras que coincidan entre sí, realizando el mínimo de movimientos posibles.

El segundo de ellos, “Juego 2” combina 16 parejas de palabras con 8 pseudopalabras sin correspondencia. Estas últimas servirán como método de distracción que permitirá captar la atención del niño para identificar correctamente los rasgos de cada una de ellas.

El mecanismo del juego será el mismo que el anterior.

En “Juego 3” se presentan 16 parejas de pseudopalabras formadas por la inversión silábica de las primeras palabras mencionadas. A través de este *memory* se trabajará la fluidez lectora de las palabras desconocidas o poco familiares y se intentará rectificar la lectura logográfica que presenta.

En este juego se llevará a cabo el mismo mecanismo que los anteriores.

#### **SESIÓN N°4**

Esta sesión estará enfocada en el trabajo de los aspectos específicos de la ruta fonológica, como es la conciencia fonológica y la conversión fonema-grafema.

En primer lugar, se ha diseñado un bingo fonológico (Anexo VI) compuesto por pares mínimos.

El docente deberá ir diciendo palabras aleatorias de la lista de columnas que se presentan y el alumnado deberá identificar los grafemas que contenga el bingo correspondiente para poder asociarlos con los fonemas de las palabras que haya escuchado. Así, hasta completarlo. En caso de cometer algún fallo en la conversión fonema-grafema, el bingo será incorrecto y podrá realizarse uno nuevo.

También se incidirá en la velocidad para que no se trate únicamente de leer bien la palabra sino de leer deprisa y de forma automatizada.

La segunda actividad para trabajar la ruta fonológica consiste en un juego de tarjetas con preguntas de conciencia fonológica y silábica. El alumno irá escogiendo aleatoriamente estas tarjetas que, seguidamente, el docente leerá en voz alta para poder obtener la respuesta correcta. Ver en el Anexo VII.

#### **SESIÓN N°5**

Dada las dificultades que presenta Luis en la comprensión de oraciones al carecer de ideas previas que le permitan generar un significado, se le propone una actividad dirigida a la comprensión y a los problemas atencionales que ocasionan este déficit. Ver en el Anexo VIII.

A través del libro *Comprender el lenguaje haciendo ejercicios* (Aguado. G. et al., 2011), se han seleccionado 10 oraciones con diferentes preguntas relacionadas con las mismas. Esta serie de preguntas permitirán comprobar que el alumno ha abstraído adecuadamente el significado global de la oración.

Asimismo, deberá leer y contestar en voz alta cada uno de los recuadros con la supervisión del docente, quien pueda proporcionar ayuda o indicar si hay alguna respuesta incorrecta.

Todos los recuadros que se le presenten irán adaptados a sus necesidades lectoras, tanto en el tamaño y tipología como en la organización del espacio textual.

## **SESIÓN N°6**

Como consecuencia de la escasa capacidad de memoria visual y atencional que presenta Luis, esta sesión irá destinada a trabajar las dificultades ortográficas que presenta en la escritura.

En primer lugar, se han diseñado unos carteles en los que aparecen las diferentes reglas que más dificultad le suponen (c, z, g, j, q), así como una lista de ejemplos de ortografía arbitraria que le ayude a adquirir una representación global de las mismas. Lo importante será situar al alumno el mayor número de veces frente a las palabras que potencialmente puedan generar errores ortográficos.

Para ello, se llevará a cabo una enseñanza explícita de estas normas ortográficas y, seguidamente, se hará un pequeño dictado sobre las palabras trabajadas. Posteriormente, se procederá a hacer otro dictado con palabras nuevas que se rigen por la misma regla. Estos carteles en los que aparecen tanto las normas como las palabras permanecerán a la vista del alumno hasta que el maestro considere que no es necesaria la ayuda.

Por último, se realizará un dictado de oraciones específicas para cada regla ortográfica, cuyas palabras no aparecerán en el repertorio inicial. En este caso será sin ayuda de los carteles con el objetivo de generalizar el aprendizaje.

En el Anexo IX se adjunta la actividad completa.

## **SESIÓN N°7**

Otra de las dificultades que presenta Luis en lo que se refiere a la escritura, es la unión y separación de palabras de forma correcta. La intervención que se ha realizado con el objetivo de conocer bien las características distintivas del lenguaje escrito, es la siguiente.

El docente le proporcionará 10 frases en las que no se respetan las separaciones entre las palabras que las forman (Anexo X). El alumno deberá prestar atención a la representación de las palabras para poder separarlas y, a continuación, copiarlas en la cuadrícula que se encuentra debajo de cada una de ellas.

### **SESIÓN N°8**

La última sesión de la intervención de Luis va dirigida al grupo completo del centro en el que se encuentra. Dados los problemas de escritura que presenta, se debe intentar que el alumno se sienta comprendido y aceptado, orientándole en las actividades propuestas junto al resto de compañeros.

Se trabajarán los aspectos relacionados con la planificación del mensaje en cuanto a organización de ideas, coherencia y estructuración espaciotemporal.

Partiendo de los 24 alumnos que componen el aula ordinaria, el maestro tutor y el maestro especialista formarán cuatro grupos heterogéneos de seis personas cada uno de ellos. Asimismo, se considerará importante que los niños cambien de espacio a uno diferente al de origen. En este caso se elegirá la biblioteca, la sala multiusos, la sala de informática y el aula de apoyo.

La actividad consistirá en la redacción de un animal inventado a partir de unas premisas dadas.

En primer lugar, se les proporcionará la ficha con las características del “diablo espinoso” que se leerá por turnos en voz alta. Una vez terminada la lectura, se llevará a cabo un diálogo entre los alumnos para comentar los aspectos más relevantes. A continuación, se procederá a la escritura grupal de un texto descriptivo con los datos leídos del animal.

Por último, se han diseñado unos carteles referidos a las características que se deben tener en cuenta en una descripción animal, de tal manera que en el proceso de elaboración se facilite la obtención de información para generar ideas. Gracias a ellos, se realizará de forma individual la descripción de un animal imaginario, con ayuda y supervisión del docente que corresponda. Ver en el Anexo XI.

### **SESIÓN N°9**

En esta sesión de cierre se llevará a cabo una última reunión con la familia. Se realizará una recapitulación de los resultados obtenidos a lo largo de la intervención, tanto en casa como en el centro escolar, para poner en común los logros y las dificultades presentadas. Además,

se constatará en qué medida la familia ha podido implementar las mediaciones acordadas, así como en qué medida han tomado conciencia de sus propias dificultades para enfrentarse de manera constante a atender las dificultades del hijo.

El docente deberá mantener informados a los progenitores del progreso de la intervención y del estado emocional que haya podido presentar Luis ante determinadas tareas.

### **3.3.1. Evaluación de las actividades**

Se hará un seguimiento continuo de la evolución de Luis mediante una evaluación de la intervención diseñada anteriormente.

Deberemos basarnos principalmente en la observación del menor y en su contexto de trabajo, así como adaptarnos a las condiciones emocionales para saber cómo se siente ante la actividad o el momento dado. Asimismo, se hará uso de algunos instrumentos que permitan anotar los aspectos más relevantes de la misma.

La última reunión con la familia también nos permitirá obtener información del modo de trabajo del menor fuera del ámbito educativo: las dificultades que haya presentado en los procesos correspondientes y la actitud que haya mostrado ante los determinados ejercicios diseñados.

### **SESIÓN N°3**

Para evaluar la sesión n°3, “memory”, se ha preparado una pequeña lista en la que el docente deberá hacer anotaciones acerca de los aciertos, errores y rectificaciones que se vayan cometiendo al identificar las parejas de palabras. Será importante también emplear la casilla “observaciones” para realizar una evaluación cualitativa de la actividad.

<b>EVALUACIÓN SESIÓN N°3 – “Memory”</b>	
<i>Aciertos</i>	
<i>Errores</i>	
<i>Rectificaciones</i>	
<b>Observaciones:</b>	

#### **SESIÓN 4**

La evaluación de las habilidades en la conversión fonema-grafema a través del bingo se llevará a cabo mediante la observación y la anotación en una tabla para destacar aquellos errores que se hayan podido cometer. Esta es la siguiente.

<b>EVALUACIÓN SESIÓN N°4 – “Bingo fonológico”</b>	
<i>Errores</i>	
<b>Observaciones:</b>	

En cuanto a la evaluación de “Las tarjetas preguntonas”, se ha diseñado una lista de cotejo en la que se deberá anotar con una cruz si el alumno ha sido capaz de responder correctamente o no a cada una de las preguntas. En el margen derecho se encuentran las casillas de evaluación cualitativa para anotar los aspectos que se han considerado importantes en las respuestas que se hayan dado.

**EVALUACIÓN SESIÓN N°4 – “Tarjetas preguntonas”**

<b>Frase</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>Observación:</b>
1. A partir de la siguiente lista de palabras, di cuál no rima con las demás: <i>nariz, anís, cicatriz, deslíz, repito, gris y feliz</i>			
2. ¿Por qué letra empieza galleta?			
3. ¿Por qué letra termina “destornillador”?			
4. ¿Qué palabra se forma cuando a “corbata” le quitas la primera sílaba?			
5. ¿Qué palabra se forma cuando a “zapato” le quitas la primera sílaba?			
6. ¿Qué palabra se forma cuando a “camisa” le quitas la segunda sílaba?			
7. Dime la palabra “chocolate” sin la primera letra			
8. Dime la palabra “ventilador” sin la última letra			
9. Si en la palabra “son” en lugar de /n/ dices /l/, ¿qué palabra se forma?			
10. ¿Cuántas sílabas tiene la palabra “aguacate”?			

## **SESIÓN N°5**

Para evaluar si el alumno ha comprendido correctamente las oraciones mediante las preguntas correspondientes, se empleará la siguiente tabla. A través de ella, el docente marcará con una cruz en “SI” o “NO” si ha comprendido cada una de las oraciones. Al margen derecho de cada una se encuentra una casilla para las anotaciones oportunas en lo que respecta a las respuestas del alumno.

<b>EVALUACIÓN SESIÓN N°5 – Comprensión de oraciones</b>			
<b>Frase</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>Observación:</b>
Frase 1			
Frase 2			
Frase 3			
Frase 4			
Frase 5			
Frase 6			
Frase 7			
Frase 8			
Frase 9			
Frase 10			



## **SESIÓN 6**

A partir de una *checklist*, se evaluará la sesión n°6 comprendida por el dictado de frases para comprobar que el alumno ha adquirido correctamente las reglas ortográficas trabajadas.

<b>EVALUACIÓN SESIÓN N°6 – Dictado de frases</b>		
<b>Ítem</b>	<b>Criterios que evaluar</b>	<b>Cumple</b>
1	Emplea los carteles como apoyo ante caso de duda	
2	Muestra iniciativa y colaboración	
3	Pide ayuda si la necesita	
4	Conoce las normas ortográficas y las aplica	
5	Es capaz de aplicar las normas trabajadas en las palabras nuevas	
6	Logra escribir oraciones sin ningún error ortográfico	
7	Usa correctamente el grafema “g”	
8	Usa correctamente el grafema “j”	
9	Usa correctamente el grafema “q”	
10	Usa correctamente el grafema “c”	
11	Usa correctamente el grafema “z”	
13	Distingue correctamente el grafema “c” y “q”	
14	Distingue correctamente el grafema “c” y “z”	
15	Distingue correctamente el grafema “g” y “j”	
<b>Observaciones:</b>		

## SESIÓN 7

Para evaluar si Luis ha sido capaz de separar correctamente las unidades más pequeñas de la oración, las palabras, se ha diseñado una tabla que permita captar los aspectos en los que se ha presentado dificultades o, por el contrario, ha llevado a cabo correctamente.

<b>EVALUACIÓN SESIÓN N°7 – “Separación de palabras”</b>			
<b>FRASE</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
<b>Observaciones:</b>			

<b>EVALUACIÓN SESIÓN N°8 – Taller de escritura</b>			
<b>ÍTEMS</b>	<b>Criterios que evaluar</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
1	Hay una descripción del animal en la que aparecen al menos dos rasgos defíntorios		
2	Describe al menos dos rasgos del aspecto físico		
3	Describe al menos dos rasgos de la forma de vida y del hábitat		
4	La redacción ocupa al menos la mitad de la página		
5	El escrito está bien organizado, presentando sucesivamente los diferentes datos		
6	Existe coherencia en la información		
7	Utiliza vocabulario técnico básico		
8	Respeto los márgenes de la hoja, izquierda y derecha		
9	Utiliza párrafos para organizar las ideas		
10	Utiliza expresiones que sirven para exponer ideas		
<b>Observaciones:</b>			

## **SESIÓN 8**

El taller de escritura se evaluará mediante una lista de cotejo en la que se puntuarán los aspectos relacionados con el contenido y la presentación de la descripción animal. Además, al ser una actividad realizada a nivel grupal, se ha diseñado una lista de control para evaluar la actitud del alumno a lo largo de la sesión.

ÍTEMS	EVALUACIÓN ACTITUDINAL SESIÓN N°8			
	SIEMPRE	MUCHAS VECES	A VECES	NUNCA
El proceso de planificación de la información es adecuado				
El comportamiento durante la actividad es correcto				
Hace un uso adecuado del material				
Muestra una actitud responsable				
Presta atención a las indicaciones del docente				
Aplica las indicaciones del docente				
Muestra iniciativa y colaboración				
Pide ayuda si la necesita				
Ayuda a los compañeros				
Respeto las normas				

## **SESIÓN N°9**

Una vez realizada la evaluación continua y específica en cada una de las actividades diseñadas, se procederá a la evaluación final de la misma. A través de la reunión familiar se pondrán en común todos aquellos aspectos observados y evaluados cualitativamente que permitan llevar a cabo una evaluación óptima del progreso de Luis a lo largo de la intervención.

Posteriormente, el docente deberá poner en marcha un informe que plasme todos aquellos aspectos mencionados anteriormente y, que sirva para obtener un resultado del nivel en el que se encuentra Luis en los procesos que intervienen en la lectura y en la escritura. Asimismo, se detallarán las dificultades y necesidades que se sigan presentando. Será conveniente anotar tanto los aspectos de mejora como los objetivos alcanzados por el alumno.

Frente a la intervención con la familia, se les proporcionará una serie de orientaciones que permitan seguir trabajando y evolucionando de cara al futuro del alumno.

### **4. Resultados**

Atendiendo a las diferentes actividades que se han planteado para intervenir en las necesidades lectoescritoras de Luis, se prevén los siguientes resultados.

En lo relacionado con la lectura, gracias a las actividades “Lectura de las palabras de alta frecuencia” y “¡Encuéntrame!” se espera que el alumno logre automatizar la lectura mejorando significativamente en la fluidez y en la precisión, de modo que su nivel lector se asemeje al correspondido en el curso que se encuentra. Ocurre algo similar con la actividad “¡Bingo!”, mediante la que se proyecta, concretamente, una notable mejoría en la decodificación de las palabras familiares.

Unido a ello, se estima que Luis incremente la fluidez en la lectura en voz alta, comprendiendo la estructura básica de las oraciones mediante “Separación de palabras”.

A pesar de que la intervención no esté dirigida explícitamente a los aspectos relacionados con el diagnóstico de TDAH, con alguna de las actividades diseñadas como es el caso de “En busca de la palabra escondida” y “Comprensión de oraciones”, también se prevé un avance en los problemas atencionales que el menor presenta en la lectoescritura, tales como en el reconocimiento de las palabras y/o pseudopalabras, y en la comprensión de oraciones al no disponer de ideas previas que le ayuden a generar una idea global.

A medida que el niño experimente mejoras en la decodificación precisa y fluida, enfocará la atención en comprender el significado y la estructura del texto presentado, y evitará sobreesfuerzos en la decodificación de palabras individuales.

Acorde con las actividades diseñadas para intervenir en la escritura, principalmente se espera que Luis adquiera habilidades para la planificación del mensaje en lo que supone organizar las ideas, establecer una coherencia entre ellas y respetar la estructura del texto ante el que se exponga.

Es importante tener en cuenta que Luis presenta poca seguridad y autoestima en los aspectos que abarcan las actividades de lectoescritura en el ámbito educativo. Por ello, debido a la intervención conjunta con los progenitores del niño, a la involucración en el proceso de aprendizaje del mismo y a las orientaciones ofrecidas, se espera que el menor consiga construir un autoconcepto que le permita evolucionar adecuadamente en un futuro.

## **5. Discusión**

Los niños con dislexia fundamentan sus dificultades en las habilidades lectoras, repercutiendo esto en la fluidez, en la conciencia fonológica, en la velocidad del procesamiento lector y en la memoria verbal (Oiharbide et al., 2017). Algunos autores defienden que el bajo nivel de

lectura se presenta a pesar de haber recibido óptimas oportunidades de aprendizaje y una educación convencional (Oiharbide et al., 2017).

Estudios sobre la comorbilidad de la dislexia y el trastorno más asociado a ella, el Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad (TDAH), abogan que el 33% de los casos con dislexia cumplen con esta relación (Alvarado et al., 2007).

Todo ello puede verse reflejado en Luis, quien presenta dificultades significativas en la ruta fonológica y en la lectura fluida y precisa de las palabras, así como en la comprensión lectora, en ocasiones vinculadas a problemas atencionales debido a su diagnóstico en Trastorno del Déficit de Atención. Además, la atención y el apoyo recibido por parte de sus progenitores en lo relacionado con las necesidades de lectoescritura es un aspecto continuamente presente en el proceso de aprendizaje.

La falta de información y conocimiento sobre la dislexia son dos de las mayores barreras con las que se enfrentan las personas disléxicas día a día (Alvarado et al., 2007). Todavía hay un gran retraso en el tiempo que transcurre desde la detección de las dificultades hasta la intervención en ellas. En ocasiones, estas intervenciones son cortas y no se tienen en cuenta las necesidades continuas de los niños con este trastorno (Snowling, 2013). Como dicen (Volkmer y Schulte-Körne, 2018), debido a la gran frustración, un gran número de niños disléxicos corren mayor riesgo de presentar problemas académicos y sociales, influyendo negativamente en la autoestima y motivación (Hutton et al., 2021).

Estas desventajas se han podido observar en la evolución académica de Luis tras la recogida de datos en las entrevistas llevadas a cabo en el presente trabajo, en las que se expone tanto la tardanza del diagnóstico presentado como la baja autoestima que muestra Luis en determinadas actividades relacionadas con el ámbito educativo.

La intervención diseñada en el trabajo incide en actividades específicas para la mejora de la conversión fonema-grafema, de las habilidades fonológicas y de la lectura, tal y como evidencian los autores (Aguado. G. et al., 2011; Coalla, 2009) de la gran eficacia que supone en la mejora de estas dificultades.

Del mismo modo, se destacan las intervenciones de tutorización individual y en grupos que fomenten la colaboración entre el alumnado (WWC, 2012), así como la inclusión. Las intervenciones en alumnado con dificultades no reduce las diferencias entre el alumnado que responde favorablemente a las intervenciones y el que no (Tran et al., 2011).

Durante el desarrollo del presente trabajo, no se ha dispuesto del tiempo suficiente para poder llevar a cabo la intervención diseñada dado que el niño faltó una temporada por motivo de enfermedad. Por el contrario, tanto la familia como el tutor especialista han mostrado interés en el desarrollo del mismo, lo que ha supuesto grandes beneficios para la recogida de datos y poder abordar todas las dificultades que Luis presenta en los aspectos relacionados con la lectoescritura. Asimismo, teniendo en cuenta la importancia de la familia en las intervenciones de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, se incide principalmente en ofrecer orientaciones que potencien las aptitudes y que atiendan las emociones para que los niños con dislexia se sientan socialmente integrados y desarrollen una autoestima óptima (ADIXMUR, 2016).

## **6. Conclusión**

Tras la evaluación realizada a Luis en los aspectos relacionados con la lectoescritura, se obtienen una serie de resultados que corroboran el diagnóstico que presenta el alumno en Dificultades Específicas de Aprendizaje (Dislexia).

Los resultados hallados reflejan las dificultades en los cuatro procesos implicados en la lectura en diferente severidad (procesos de identificación de letras, procesos léxicos, procesos semánticos y procesos sintácticos) y las dificultades claramente definidas en la escritura, concretamente en los procesos léxicos. Por todo ello, también se concluye que se trata de una dislexia mixta al presentar dificultades tanto en la ruta léxica como en la ruta fonológica de la lectura y escritura.

Con el objetivo de cubrir todas aquellas necesidades mencionadas con anterioridad, se ha diseñado una propuesta de intervención dirigida tanto al alumno como a los familiares para trabajar de forma conjunta y poder minimizar de la manera más óptima los problemas relacionados con la lectoescritura y la autoestima.

A pesar de que Luis mejore en los aspectos intervenidos, se destaca la necesidad de seguir incidiendo en los procesos relacionados, utilizando métodos alternativos como el uso del ordenador o juegos que capten el interés y la motivación. En casa, se recomienda llevar a cabo una lectura diaria (aproximadamente 15 minutos) acompañada de un adulto que le introduzca pautas correctoras y le sirva de modelado.

Ya que Luis muestra en ocasiones pensamientos negativos relacionados con sus capacidades, también será necesario trabajar el ámbito emocional y poder construir un autoconcepto adecuado.

## 7. Referencias bibliográficas

- Aguado, G., Ripoll, J., y Domezáin, M.A. (2011). Comprender el lenguaje haciendo ejercicios. Editorial: ENTHA
- Alvarado, H.; Damians, MA.; Gómez, E.; Martorell, N.; Salas, A.; Sancho, S. (2007) - *Dislexia. Detección, diagnóstico e intervención interdisciplinar*.
- American Psychiatric Association (Ed.). (2014). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5. American Psychiatric Publishing.
- British Psychological Society (1999). A Working Party of the Division of Educational and Child Psychology. Dyslexia literacy and psychological assessment. Leicester: Author.
- Coalla, P. S. (2009). Intervención en dislexia evolutiva. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 29(2), 131-137. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(09\)70150-0](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(09)70150-0)
- Cuetos, F., Rodríguez, Ramos, J.L, y Ruano, E. (2018). PROESC. Batería de Evaluación de los procesos escritores. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. Arribas, D (2012). PROLEC-R Batería de Evaluación de los procesos Lectores, Revisada, Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Cuetos, F., Arribas, D., Suárez-Coalla, P. y Martínez-García, C. (2020). PROLEXIA. Diagnóstico y Detección Temprana de la Dislexia. TEA Ediciones.
- Das, J. P., Jack A. Naglieri, and Manuel Deaño Deaño. D.N. CAS: Das-Naglieri, Sistema de evaluación cognitiva: manual técnico. Ourense: Gersam, 2005. Print.
- Doménech, I. S. (2022). Revisión sistemática e implicaciones para el diagnóstico psicopedagógico: Comorbilidad Dislexia/TDAH. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(2), Article 2. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.2.2022.34360>
- Drigas, A., y Batziaka, E. (2016). Dyslexia and ICTs, Assessment and Early Intervention in Kindergarten. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 11(02), Article 02. <https://doi.org/10.3991/ijet.v11i02.5193>
- Federación Española de Dislexia y otras DEAs. (2006). FEDIS. *Síntomas de la dislexia*.
- Fernández Baroja, F., Llopis Paret, A.M. y De Pablo Marcos, C. (1974). La dislexia. Origen, diagnóstico y recuperación. Editorial: CEPE
- Galuschka, K., Ise, E., Krick, K., and Schulte-Körne, G. (2014). Effectiveness of Treatment Approaches for Children and Adolescents with Reading Disabilities: A Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. *PLOS ONE*, 9(2), e89900. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089900>
- Gobierno de Aragón. *La dislexia: guía de detección y actuación en el aula* (2017)



- Hutton, J. S., DeWitt, T., Hoffman, L., Horowitz-Kraus, T., and Klass, P. (2021). Development of an Eco-Biodevelopmental Model of Emergent Literacy Before Kindergarten: A Review. *JAMA Pediatrics*, 175(7), 730-741. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.6709>
- Interagency Committee on Learning Disabilities (1987): Learning disabilities: A report to the U.S. Congress. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.* (2013).
- López Gómez, S., y Rivas Torres, R. (2015). Actualidad en la etiología de la dislexia. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 009. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.09.133>
- Matute, E. (2013). *Dislexia: Definición e intervención en hispanohablantes (2a. ed.)*. Editorial El Manual Moderno. <https://elibro.net/es/ereader/unizar/39655>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo (2012)
- Oiharbide, M. H., Lasa, N. B., y Manterola, A. G. (2017). *Avances en la etiología y el tratamiento de la dislexia.*
- Pascual-Castroviejo, D. I. (2008). *Trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)*.
- Portellano Pérez, José Antonio., Rosario Martínez Arias y Lucía Zumárraga Astorqui. ENFEN : evaluación neuropsicológica de las funciones ejecutivas en niños : manual. Madrid: TEA, 2011. Print.
- Preilowski, B., y Matute, E. (2011). Diagnóstico Neuropsicológico y Terapia del Trastorno de Lectura-Escritura (Dislexia del Desarrollo). *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 95-122.
- Ripoll Salceda, J. C., y Aguado Alonso, G. (2016). Eficacia de las intervenciones para el tratamiento de la dislexia: Una revisión. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 36(2), 85-100. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.11.001>
- Rodillo, B. E. (2015). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en adolescentes. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 52-59. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.005>
- Roitsch, J., and Watson, S. (2019). An Overview of Dyslexia: Definition, Characteristics, Assessment, Identification, and Intervention. *Science Journal of Education*, 7(4), Article 4. <https://doi.org/10.11648/j.sjedu.20190704.11>
- Rusca-Jordán, F., Cortez-Vergara, C., Rusca-Jordán, F., & Cortez-Vergara, C. (2020). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. Una revisión clínica. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 83(3), 148-156. <https://doi.org/10.20453/rnp.v83i3.3794>
- Servera Barceló, Mateu., and Jordi. Llabrés i Sans. CSAT-R : tarea de atención sostenida en la infancia. Ed. rev. Madrid: Tea., 2015. Print.
- Shaywitz, S. E. (1998). Dyslexia. *The New England Journal of Medicine*, 338(5), 307-312. <https://doi.org/10.1056/NEJM199801293380507>

- Snowling, M. J. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: A contemporary view. *Journal of research in special educational needs: JORSEN*, 13(1), 7-14. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x>
- Swanson, H. L., and Hoskyn, M. (1998). Experimental Intervention Research on Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis of Treatment Outcomes. *Review of Educational Research*, 68(3), 277-321. <https://doi.org/10.2307/1170599>
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and Comprehension Gains as a Result of Repeated Reading: A Meta-Analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261. <https://doi.org/10.1177/07419325040250040801>
- Timoneda Gallart, C., Pérez, F., Mayoral Rodríguez, S. y Serra Sala, M. (2013). Diagnóstico de las dificultades de lectura y escritura y de la dislexia basado en la Teoría PASS de la inteligencia utilizando la batería DN-CAS: Origen cognitivo de la dislexia. *Aula abierta*, 41(1), 5-16.
- Toro, Josep., and Montserrat Cervera. TALE : Test de Análisis de Lectoescritura : [Manual]. 3a ed. Madrid: Visor, 1990. Print.
- Tran, L., Sanchez, T., Arellano, B., and Lee Swanson, H. (2011). A Meta-Analysis of the RTI Literature for Children at Risk for Reading Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 283-295. <https://doi.org/10.1177/0022219410378447>
- Vilaseca, J. L. L. (2008). *Perfiles de adquisición de la Lectura y Diagnóstico de la dislexia evolutiva en español*.
- Volkmer, S., and Schulte-Körne, G. (2018). Cortical responses to tone and phoneme mismatch as a predictor of dyslexia? A systematic review. *Schizophrenia Research*, 191, 148-160. <https://doi.org/10.1016/j.schres.2017.07.010>
- Wechsler, D., Flanagan, D., and Kaufman, A. (2010). WISC-IV. Escala de Inteligencia de Wechsler para niños -IV: Manual técnico y de interpretación (4a. ed. --.). Madrid: TEA.
- Wendling, B. J., Mather, N., Kaufman, A. S., Kaufman, N. L., and Kaufman, N. L. (2011). *Essentials of Dyslexia Assessment and Intervention*. John Wiley & Sons, Incorporated. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/zaragoza/detail.action?docID=818811>
- What Works Clearinghouse. (Febrero de 2012). Peer-Assisted Learning Strategies. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>
- WHO. International classification of diseases. 10th revisión. *Mental and behavioural disorders*. Geneva: World Health Organization, 1992.

## **Anexos**

### **Anexo I. Entrevista a la familia y al maestro especialista**

*“Buenas tardes. Soy Carolina, alumna de 4º curso de Magisterio de Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza y, como bien conocen, actualmente estoy realizando mi Trabajo de Fin de Grado acerca de un estudio de un caso de dislexia mediante una evaluación y una intervención.*

*Me gustaría llevar a cabo una entrevista con ustedes, que no les llevará a más de 1 hora, con el objetivo de adquirir más información sobre los aspectos evolutivos y personales del niño. Su participación es totalmente voluntaria y no les ocasionará más molestias que el tiempo que se emplee. Asimismo, la información queda en total privacidad y anonimato.”*

### **Entrevista a la familia**

#### ***Datos familiares***

1. Nombre del padre
2. Edad y profesión del padre
3. Nombre de la madre
4. Edad y profesión de la madre
5. ¿Cuántos hermanos tiene L.? ¿Qué edad tienen y qué lugar ocupa L.?
6. ¿Vive alguna otra persona en casa?

#### ***Situación familiar***

7. ¿Ha habido algún acontecimiento que pueda haber influido en la vida de L.?
8. ¿Qué antecedentes familiares resultan importantes para el menor?

#### ***Desarrollo evolutivo***

9. ¿Cómo fue el parto de L.? ¿Hubo alguna incidencia durante el mismo?
10. ¿A qué edad comenzó L. a desarrollar un lenguaje?
11. ¿Ha tenido alguna vez problemas para aprender conceptos básicos de la vida cotidiana? (números, días de la semana, colores, formas, partes de la casa...)
12. ¿Alguna vez ha presentado dificultad en la orden de instrucciones?
13. ¿Presentó dificultades para aprender a deletrear y escribir su nombre?
14. Actualmente, comparando a su hijo con otros niños, ¿cómo calificaría la capacidad de su hijo para aprender nueva información?

#### ***Relaciones familiares***

15. ¿Cómo es la relación de L. con ustedes y con el hermano/a?
16. ¿Qué actitud hay en la familia respecto a su hijo? (sobreprotección, inhibición, aceptación, comprensión, resignación, exigencia, desesperación...)
17. ¿Qué pautas educativas se siguen con relación a las buenas y malas conductas? (castigos, elogios, diálogos...)

#### ***Ocio y tiempo libre***

18. ¿Qué hace L. en su tiempo libre?
19. ¿Cómo ocupáis vuestro tiempo en familia?
20. ¿L. pasa tiempo con sus amigos o prefiere estar solo? ¿Qué relación muestra con sus iguales?

### ***Datos académicos***

21. ¿A qué edad fue escolarizado?
22. ¿Cómo ha evolucionado el niño académicamente?
23. ¿Asiste regularmente al colegio?
24. ¿Qué dificultades ha presentado a lo largo de su estancia escolar?
25. ¿Cuándo se comenzaron a notar los primeros signos de alarma?
26. ¿Cuánto tiempo estuvieron hasta que contaron con un diagnóstico?
27. ¿Se cuenta con algún informe específico?
28. ¿Cuáles son sus principales dificultades?
29. ¿Cuáles son los principales sentimientos que muestra hacia su trastorno?

### ***Evolución académica***

30. ¿Desde cuándo recibe atención y apoyo educativo?
31. ¿Qué adaptaciones tiene? ¿Con qué recursos ha contado?
32. Menciona tres cosas en las que haya mejorado tras las intervenciones recibidas
33. ¿Y empeorado?

### ***Aspectos de mejora***

34. ¿Qué adaptaciones crees que le pueden faltar? ¿Y recursos?
35. Menciona tres cosas que debería mejorar el colegio
36. ¿Qué necesidades cree que puede presentar en el futuro?

### **Entrevista al especialista**

#### ***Datos académicos***

1. ¿En qué año fue escolarizado el alumno?
2. ¿Cuándo se comenzaron a detectar los primeros signos de alarma?
3. ¿Cuáles fueron los signos de alarma que le derivaron a una evaluación psicopedagógica?
4. ¿Cuándo se realizó la evaluación psicopedagógica? ¿Qué resultados se obtuvieron?

#### ***Personalidad***

5. ¿Qué actitud muestra el alumno ante las dificultades que tiene?
6. ¿Se concentra a la hora de realizar las tareas específicas?
7. ¿Sabe gestionar las frustraciones ante caso de error o equivocación en la lectura y/o escritura?
8. ¿Qué relación muestra cuando se relaciona y juega con sus iguales?

#### ***Apoyos recibidos en la estancia educativa***

9. ¿Cuándo comenzó a recibir apoyo educativo?
10. ¿Qué adaptaciones y/o ayudas ha recibido? ¿Cuáles está recibiendo actualmente?
11. ¿En qué ha mejorado desde que está recibiendo una intervención educativa?
12. ¿Y empeorado?
13. ¿Qué metodologías se emplean en el aula para el desarrollo de la intervención?

#### ***Aspectos de mejora***

14. Menciona tres aspectos que se deberían mejorar en las intervenciones

15. ¿Qué consideras que se debería seguir trabajando a lo largo de la etapa de Educación Primaria?
16. Menciona tres cosas que crees que debería mejorar el colegio

**Anexo II. Lectura de palabras de alta frecuencia**

de  
la  
que  
el  
en  
y  
a  
los  
se  
del

las  
un  
por  
con  
no  
una  
su  
para  
es  
al

es  
al  
lo  
como  
más  
o  
pero  
sus  
le  
a

Día 1	Día 2	Día 3
Tiempo:	Tiempo:	Tiempo:
Errores:	Errores:	Errores:

Día 1	Día 2	Día 3
Tiempo:	Tiempo:	Tiempo:
Errores:	Errores:	Errores:

Día 1	Día 2	Día 3
Tiempo:	Tiempo:	Tiempo:
Errores:	Errores:	Errores:

me  
si  
sin  
sobre  
este  
ya  
entre  
cuando  
todo  
esta

ser  
son  
dos  
también  
fue  
había  
era  
muy  
años  
hasta

desde  
está  
mí  
porque  
qué  
solo  
han  
yo  
hay  
vez

Día 1	Día 2	Día 3
Tiempo:	Tiempo:	Tiempo:
Errores:	Errores:	Errores:

Día 1	Día 2	Día 3
Tiempo:	Tiempo:	Tiempo:
Errores:	Errores:	Errores:

Día 1	Día 2	Día 3
Tiempo:	Tiempo:	Tiempo:
Errores:	Errores:	Errores:

puede  
todos  
así  
nos  
ni  
parte  
tiene  
él  
uno  
donde

bien  
tiempo  
mismo  
ese  
ahora  
cada  
e  
vida  
otro  
después

te  
otros  
aunque  
esa  
eso  
hace  
otra  
tan  
durante  
siempre

Día 1	Día 2	Día 3
Tiempo:	Tiempo:	Tiempo:
Errores:	Errores:	Errores:

Día 1	Día 2	Día 3
Tiempo:	Tiempo:	Tiempo:
Errores:	Errores:	Errores:

Día 1	Día 2	Día 3
Tiempo:	Tiempo:	Tiempo:
Errores:	Errores:	Errores:

día  
tanto  
ella  
tres  
sí  
dijo  
sido  
gran  
país  
según

menos  
mundo  
año  
antes  
estado  
contra  
sino  
forma  
caso  
nada

hacer  
general  
estaba  
poco  
estos  
presidente  
mayor  
ante  
unos  
les

Día1	Día 2	Día 3
Tiempo:	Tiempo:	Tiempo:
Errores:	Errores:	Errores:

Día 1	Día 2	Día 3
Tiempo:	Tiempo:	Tiempo:
Errores:	Errores:	Errores:

Día 1	Día 2	Día 3
Tiempo:	Tiempo:	Tiempo:
Errores:	Errores:	Errores:

1. Tengo mucho **trabajo**.
2. Quiero **otras...**
3. Es la **mejor** opción.
4. Mi lápiz es **nuevo**.
5. Quiero **decir** algo.
6. Van al parque **algunos** compañeros.
7. Tienes muchos deberes, **entonces** no creo que vengas.
8. De **todas** las tortillas , la tuya es la mejor.
- 9. Todos** los días voy al colegio.
10. No creo que vayamos, **pues** va a llover.

Día 1	Día 2	Día 3
Tiempo:	Tiempo:	Tiempo:
Errores:	Errores:	Errores:

1. Dame un **momento**.
2. Había **millones** de...
3. Así es **esto**.
4. Mi país es **España**.
5. El **hombre** estaba...
6. Ellas **están** allí.
7. A día de **hoy...**
8. Ese es mi **lugar**.
- 9. Madrid** es la capital.
10. Por la carretera **nacional**.

Día 1	Día 2	Día 3
Tiempo:	Tiempo:	Tiempo:
Errores:	Errores:	Errores:

### Anexo III. “¡Encuétrame!”

Encuentra en cada fila la palabra que es igual que la primera

menos	más	<u>nosme</u>	metro	mecha	mecen
mundo	<u>domun</u>	mundano	mundos	mundial	mono
año	daño	baño	maño	año	moño
antes	cantes	guantes	ante	antena	antes
estado	estado	testado	pescado	gestado	separado
contra	contraído	contra	contrario	compra	detrás

Une las palabras que sean iguales

sino	general
contra	caso
caso	cascos
nada	nada
hacer	sino
general	hacer

estaba	ante
poco	estuve
estos	mayor
presidente	estaba
mayor	estos
ante	poco



Señala las palabras que sean iguales que el modelo

**unos**

unos	una	<u>uños</u>	uñas	monos
unas	unos	<u>uni</u>	unos	manos
un	años	un	un	unos
uno	unos	unas	unos	unas

**les**

le	las	les	<u>sel</u>	les
<u>len</u>	<u>nas</u>	le	les	le
les	mas	el	le	el
mes	les	<u>els</u>	les	<u>sel</u>

Señala las parejas en las que las palabras sean iguales

algo	<u>goal</u>	primera	<u>brimera</u>
hacia	hacia	mucho	mucho
casa	cosa	mientras	mientas
ellos	ellos	además	además
ayer	ayer	quien	<u>pien</u>
hecho	Pecho	momento	memento

algo	algo	primera	primera
hacia	acacia	mucho	muchos
casa	casa	mientras	mientras
ellos	ellas	además	además
ayer	ayer	quien	quien
hecho	hecho	momento	momento

Realiza la siguiente sopa de letras encontrando las palabras del recuadro. Subraya las palabras que encuentres

l i n e e m n l  
a o a y u a a u  
o s c a p a h g  
s t i l u e o a  
n h o y e s m r  
e e n a s t b b  
á e a s t á r e  
m i l l o n e s

esto            hoy            nacional  
están        lugar        pues  
hombre      millones

# Pautas específicas de intervención en casa

## Pautas en la lectura con los hijos



Prestar **atención** a las preguntas de los niños y niñas sobre la lectura

Practicar la **lectura en voz alta** de cuentos, cómics...

Presentar la **lectura** como una manera divertida y emocionante de ocupar el **tiempo libre**

Propiciar un **clima agradable y relajante**

Sugerir lecturas, **no obligar a leer**

Ser **paciente** con el ritmo de lectura de su hijo

Utilizar el **modelado** en caso de no respetar signos de puntuación

Dar **apoyo emocional y social**.

**Aumentar la autoestima** reforzando sus éxitos, logros y reconociendo su esfuerzo

El hijo debe saber que sus familias **comprenden la naturaleza de los problemas**



ALUMNO: LUIS MARTÍNEZ CASADO

MAESTRO ESPECIALISTA: CAROLINA CORRALES ARBONIÉS

*Fuente: elaboración propia*

## Anexo V. “En busca de la palabra escondida”

### Juego 1

país	país	siempre	siempre	durante	durante	vida	vida
gobierno	gobierno	aunque	aunque	puede	puede	años	años
también	también	entre	entre	cuando	cuando	mismo	mismo
había	había	tiempo	tiempo	porque	porque	tres	tres

### Juego 2

país	país	siempre	siempre	durante	durante	vida	vida
gobierno	gobierno	aunque	aunque	puede	puede	años	años
también	también	entre	entre	cuando	cuando	mismo	mismo
había	había	tiempo	tiempo	porque	porque	tres	tres

drurante	cuendo	tiembo	siembre
godierno	aunpue	tanbién	hadía
misma	tamdién	porgue	quede
tlés	anios	peís	ente

### Juego 3

rantedu	rantedu	potiem	potiem
nobiergo	nobiergo	docuan	docuan
momis	momis	abiha	abiha
depue	depue	presiem	presiem

ispa	ispa	queaun	queaun
bientam	nobiergo	treen	treen
davi	davi	soña	soña
quepor	quepor	rest	rest

### Anexo VI. “¡Bingo!”

**Let's Play**  
**BINGO**

dato	topar		durar
barra		pinta	copa
	robo	peso	tarro
roca	pero	rata	

LISTA DE PALABRAS	
Perro	Robo
Pero	Rojo
Coba	Barra
Copa	Jarra
Tinta	Rata
Pinta	Raja
Dato	Durar
Pato	Jurar
Queso	Dedo
Peso	Dejo
Tocar	Carro
Topar	Jarro
Tarro	Roca
Carro	Roja

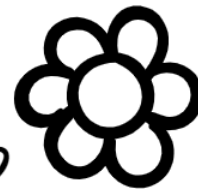
Anexo VII. "Tarjetas preguntonas"

**1**



A PARTIR DE LA SIGUIENTE LISTA DE PALABRAS, DÍ CUÁL NO RIMA CON LAS DEMÁS:  
NARIZ, ANIS, CICATRIZ,  
DESLIZ, REPÍTO, GRIS Y FELIZ

**2**



¿POR QUÉ LETRA  
EMPIEZA GALLETA?

**3**



¿POR QUÉ LETRA  
TERMINA  
"DESTORNILLADOR"?

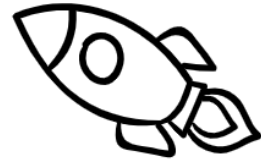
**4**



¿QUÉ PALABRA SE  
FORMA CUANDO A  
"CORBATA" LE QUITAS  
LA PRIMERA SÍLABA?

5

¿QUÉ PALABRA SE  
FORMA CUANDO A  
"ZAPATO" LE QUITAS  
LA PRIMERA SÍLABA?



6

¿QUÉ PALABRA SE  
FORMA CUANDO A  
"CAMISA" LE QUITAS  
LA SEGUNDA SÍLABA?



7

DIME LA PALABRA  
"CHOCOLATE" SIN  
LA PRIMERA LETRA



8

DIME LA PALABRA  
"VENTILADOR" SIN LA  
ÚLTIMA LETRA



9

SI EN LA PALABRA  
"SON" EN LUGAR DE  
/N/ DICES /L/, ¿QUÉ  
PALABRA SE FORMA?



10

¿CUÁNTAS SÍLABAS  
TIENE LA PALABRA  
"AGUACATE"?



Anexo VIII. "Comprensión de oraciones"

*Frase 1*

**a) El cine es abarrotado cada noche por multitud de personas**

¿Quién abarrota el cine cada noche?

¿Es bonita la película?

*Frase 2*

**a) El tigre estaba siendo atacado por el león**

**b) El león estaba siendo atacado por el tigre**

¿Quién ataca en a)? ¿Y en b)?

*Frase 3*

**a) El Quijote fue escrito por Cervantes**

**b) El Quijote fue escrito por un hombre manco**

¿Quién escribió el Quijote?

¿Qué le pasaba a Cervantes?



*Frase 4*

**a) El reloj de Vicente iba bien, pero llegó tarde a la cita**

¿Quién llegó tarde a la cita?

Si va bien el reloj, ¿por qué llega tarde?

*Frase 5*

**a) En la granja había más gatos blancos que negros**

¿En la granja había un gato o bastantes gatos?

Había blancos y negros, pero ¿de cuales había más?

*Frase 6*

**a) Si echas abono, salen más flores.**

No echas abono, por lo tanto...

*Frase 7*

**a) El cuaderno de Celia es menos gordo que el de Carmen**

¿Qué cuaderno tiene menos hojas, el de Celia o el de Carmen?

*Frase 8*

**a) Aunque fuésemos muy amigos, no te dejaría jugar con mi balón**

¿Le deja por fin jugar con el balón?

¿Le va a dejar jugar alguna vez con el balón cuando sean amigos?

*Frase 9*

**a) Cuando viene Julio, se come un pastel**

**b) Cuando venga Julio, se comerá un pastel**

**c) Cuando vino Julio, se comió un pastel**

**d) Cuando venía Julio, se comía un pastel**

**e) Cuando ha venido Julio, se ha comido un pastel**

¿En qué oraciones seguro que Julio se ha comido o se está comiendo un pastel?

¿Hay alguna oración en la que no se haya comido aún ningún pastel?

a) Ése es el niño con quien se enfadó el profesor  
b) Ése es el profesor con quien se enfadó el niño  
¿Quién se enfada en a)? ¿Y en b)?

Fuente: “Comprender el lenguaje” (Aguado. G. et al., 2011)

Anexo IX. “¿Cómo se escribe...?”

## LETRA C

Para obtener el sonido /k/ escribimos **a, u, o**

**Por ejemplo:** casa, cuaderno, circo,  
camiseta, peluca, cáscara, cámara, cartón,  
cascabel

## LETRA C

Usamos las vocales **e, i** para obtener el sonido /z/

**Por ejemplo:** cereza, circo, ambulancia,  
decir, nacer, necesitar, aparecer, emoción,  
especial, espacio

## LETRA Q

Escribimos *qu* para obtener el sonido /k/ con las vocales **e, i**

**Por ejemplo:** queso, paquete, orquesta, pequeño, quiero, química, quirófano, quitar

## LETRA Z

Escribimos con *z* las vocales **a, o, u**

**Por ejemplo:** zapato, zurdo, forzar, zanahoria, zoológico, zumo, organizar, empezar

## LETRA G

Para que la *u* de las sílabas gue, gui suene debemos escribir la diéresis sobre la *u* (**ü**)

**Por ejemplo:** vergüenza, pingüino, paragüero, cigüeña, vergüenza, desagüe, lengüeta

## LETRA G

Las palabras que llevan **ga, go, gu** tienen un sonido suave

**Por ejemplo:** gorra, gusano, gato, canguro, gol, gorila, gota, gafas

## LETRA G

Para obtener el sonido /g/ con las vocales **e, i** tenemos que colocar una **u**

**Por ejemplo:** guepardo, ceguera, guiso, guitarra, seguidor, higuera, águila, guerra, espagueti

### *Dictado*

1. A Guillermo no le gustan las galletas de chocolate
2. Julio prefiere jugar al fútbol que al baloncesto
3. Carlos quiere comprar una bicicleta nueva
4. Mi hermana practica equitación en el club
5. Mi amiga Carla llegó a la parada en cinco minutos
6. La actriz lució un hermoso vestido de encaje
7. El ciclismo es un deporte que requiere disciplina
8. El cazador encontró restos de ciervo
9. El perro jugaba en el jardín con su juguete favorito
10. El gorila gigante estaba feliz en su hábitat natural



## EL DIABLO ESPINOSO

### Nombre:

Diablo espinoso

### Tipo de animal:

- Lagarto. Reptil
- Ovíparo

### Hábitat:

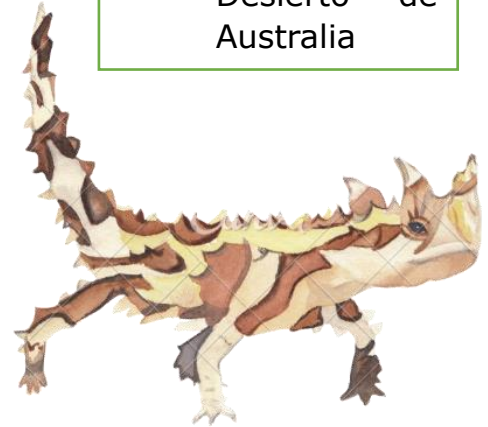
- Desierto de Australia

### Alimentación:

- Carnívoro:
  - o Hormigas
  - o Termitas
  - o Escarabajos

### ¿Animal común?:

Sí. No está en peligro de extinción.



### Características físicas:

- Tiene un aspecto único que lo hace fácil de identificar.
- Tiene una piel áspera y escamosa de color marrón claro o amarillenta.
- Su cuerpo es redondeado y está cubierto de espinas afiladas que lo protegen de los depredadores.
- Su cabeza es triangular y tiene una cabeza grande.
- Mide hasta 20 centímetros y pesa hasta 500 gramos.
- Sus patas están adaptadas para correr por la arena del desierto y para cavar madrigueras.

### Comportamiento:

- Es un animal solitario y nocturno.
- Busca comida excavando con sus patas delanteras.
- Si se siente amenazado, se hace una bola y se protege con sus espinas, o bien, corre rápidamente para escapar.

### Curiosidades:

- Es un animal muy importante en la cultura aborígen australiana.
- Es un símbolo de fuerza y coraje.
- A pesar de su apariencia intimidante, es inofensivo para los humanos. Se puede tener como mascota, en algunos países, con las debidas precauciones y cuidados.







## Guiones de ayuda para describir animales.



# DESCRIPCIÓN DE ANIMALES



**Grupo:** Vertebrados: mamíferos, aves, anfibios, reptiles, peces  
Invertebrados: artrópodos (insectos, arácnidos, crustáceos), moluscos, gusanos...

**Características:** Pelo/ pluma/ escamas Pico/ hocico/ trompa  
Patas/ alas/ aletas Pezuña/ garra

**Alimentación:** Carnívoro/ herbívoro/ insectívoro/ omnívoro/ parásito

**¿Cómo se desplaza?** Camina (a 2 patas, a 4 patas)/ nada/ vuela/ se arrastra

**¿Cómo se reproduce?** Vivípara (Vientre de la madre)/ Ovípara (huevos)

**¿Dónde vive?** Es doméstico/salvaje. Vive en: granja/campo/mar/río/desierto/selva

**Carácter/Curiosidades:** Manso, cariñoso, fiel, agresivo...  
Cambia de color, con su piel se fabrica...



## DESCRIPCIÓN DE ANIMALES:

<p><b>Nombre</b> ¿Cómo se llama?</p>	<p><b>Tipo de animal</b> ¿A qué especie pertenece? Anfibio, ave, insecto, mamífero, pez o reptil.</p>	<p><b>Su hábitat</b> ¿Dónde vive? Doméstico, granja, sabana, bosque, agua, desierto, selva...</p>
<p><b>Su alimentación</b> ¿Qué come? Carnívoro, herbívoro u omnívoro.</p>	<p><b>Tipo de piel</b> ¿Cómo es su piel? Pelo, pluma, escamas...</p>	<p><b>Tamaño</b> ¿Cómo es? Grande, pequeño, peludo, suave...</p>
<p><b>¿Cómo se mueve?</b> Nada, salta, vuela</p>	<p><b>¿Cómo se reproduce?</b> Ovíparo, vivíparo...</p>	<p><b>Mejor cualidad</b></p>





# Vocabulario



Grupo (estructura)	Características	Alimentación	Desplazamiento	Reproducción	Hábitat	Carácter
Vertebrado	Pelo	Carnívoro	Andan	Vivíparo	Terrestres	Manoso
Esqueleto	Pluma	Herbívoro	Caminan	Ventre materno	Acuáticos	Fiel
Columna vertebral	Escamas	Omnívoro	Reptan	Ovíparo	Marinos	Fiero
Huesos	Patas Alas	Parásito	Se arrastran	Huevos	Granja	Agresivo
Mamíferos	Aletas	Pastan	Vuelan		Establo	<b>Sonidos</b>
Aves	Pezuñas	Liban	Trepan		Cuadra	
Reptiles	Garras	Lamen			Chiquero	Ladran
Anfibios	Pico	Picotean			Pocilga	Mauilar
Peces	Hocico				Campo	Relinchar
Invertebrados	Trompa				Mar	Rebuznar
Sin huesos	Cuernos				Rio	Cacarear
Caparazón	Astas				Selva	Ulular
Concha					Desierto	Barritar
Espinas						
Púas						
<b>Curiosidades</b>						
Se mimetiza						
Cambia de color						