

TRABAJO FIN DE GRADO

DIFICULTADES EN LECTOESCRITURA :¿DISLEXIA O RETRASO SIMPLE LECTOR?



Facultad Ciencias de la Educación

Autora: Solís Pino, Julia

Grado en Educación Primaria

Tutora: Isabel García Gómez

Curso: 2021-2022

ÍNDICE

1. Resumen.....	3
2. Justificación e introducción.....	4-5
3. Marco teórico.....	5-9
3.1 Concepto de Dislexia.....	5-7
3.2 Modelo de Respuesta a la Intervención.....	7-9
4. Estudio de caso.....	10-18
3.1 Descripción del caso.....	10-11
3.2 Evaluación inicial: pruebas y resultados.....	11-15
3.3. Diseño de la intervención.....	15-18
5. Conclusiones.....	19-19
6. Bibliografía.....	20-21
7. Anexos.....	22-24

Resumen

El siguiente Trabajo Fin de Grado, correspondiente al Grado de Educación Primaria, consiste en el estudio de casos de una alumna que presenta una clara alteración en los procesos de lectura y escritura. En este trabajo se realiza un análisis exhaustivo de las dificultades que presenta la alumna, de la intervención llevada a cabo con la misma y de la evolución que ha experimentado con el fin de realizar un diagnóstico seguro de Dislexia.

El trabajo está dividido en dos bloques fundamentales. El primero, el marco teórico, donde se lleva a cabo una revisión bibliográfica sobre la dislexia y el modelo RTI. El segundo, un estudio de casos que consta de 4 partes fundamentales: descripción detallada del caso, evaluación inicial (pruebas y resultados obtenidos), diseño del programa de intervención y conclusiones.

Palabras clave: dislexia, retraso simple, lectoescritura, alumna, dificultades.

Abstract

The following end-of-grade, corresponding to the Degree in Primary Education, consists of a case study of a pupil who presents a clear alteration in the reading and writing processes. an exhaustive analysis is made of the difficulties presented by the pupil, the intervention carried out with her and the evolution she has undergone in order to make a safe diagnosis of dyslexia.

The project is divided into two main blocks. The first is the theoretical framework, where a literature review on dyslexia and the RTI model is carried out. The second, a case study consisting of four key parts: detailed description of the case, initial assessment (tests and results obtained), design of the intervention program and conclusions.

Key words: dyslexia, simple delay, literacy, student, difficulties.

INTRUDUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Este es un Trabajo de Fin de Grado, del grado de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla, basado en un estudio de casos de una niña con dislexia que actualmente se encuentra cursando 5º de Educación Primaria en un colegio concertado de la localidad sevillana. El presente trabajo se divide en dos bloques principales. El primero, el marco teórico, y, el segundo, el estudio del caso.

El primer bloque, referente al marco teórico, recoge toda la información necesaria para comprender el concepto de dislexia, sus posibles causas, los principales tipos, la diferencia entre dislexia y retraso simple y el Modelo de Respuesta a a Intervención (RTI).

El segundo bloque consiste en el desarrollo del estudio de casos y está dividido en tres apartados principales: la descripción detallada del caso, las pruebas que se han llevado a cabo para evaluar las dificultades que presenta la niña y los resultados obtenidos en las mismas y, por último, los aspectos más significativos de la intervención.

La elección de la temática del presente Trabajo de Fin de Grado se debe, principalmente, a que desde hace apenas un año y medio, ejerzo como pedagoga en un gabinete psicoeducativo, en el que trabajo con niños que presentan dificultades específicas de aprendizaje, entre las que podemos encontrar la dislexia.

De acuerdo con Carrillo, Alegría, Miranda y Sánchez (2011) “La atención a las necesidades específicas de apoyo educativo (LOE, 2007) incluye al alumnado que presenta dificultades de aprendizaje de la lectura (DAL o dislexia). Paradójicamente, este tipo de dificultad que, según los datos estadísticos de otros países de nuestro entorno más avanzados en su diagnóstico, afecta a una proporción de entre el 5 y el 10% del alumnado (Flynn y Rahbar, 1994) parece ser el más olvidado en nuestro sistema escolar”.

Comprender en qué consiste la dislexia, saber cómo hacer un diagnóstico de la misma y cómo intervenir sigue siendo, actualmente, una asignatura pendiente para muchos profesionales del ámbito educativo. Es por ello, por lo que con la realización de este

TFG, se pretende clarificar el concepto de dislexia y hacer que los que desconocen aún en qué consiste esta dificultad de aprendizaje, puedan comprenderla y pueda servirle de ayuda para identificar posibles signos de alarma tanto a docentes y otros profesionales de la educación como a familiares que conviven día a día con niños que presentan este tipo de dificultades.

1. MARCO TEÓRICO

En este apartado abordaremos dos bloques principales: el concepto de dislexia y el Modelo de Resistencia a la Intervención (RTI).

1.1. Concepto de dislexia

La dificultad para aprender a leer y escribir correctamente es uno de los problemas más comunes y recurrentes que se presenta durante la etapa de Educación Primaria. Uno de los principales trastornos que podemos encontrar en los alumnos, relacionado con el desarrollo de la lectura y de la escritura, es la dislexia.

Los problemas de lectura y escritura no siempre son ocasionados por la dislexia, sino que pueden estar relacionados con otros por diferentes factores físicos o psicológicos, como por ejemplo, un bajo coeficiente intelectual. Por este motivo, hay que ser cautos y prudentes a la hora de hacer un diagnóstico de dislexia.

De acuerdo con Moreno y García (2000), aunque no todas las investigaciones respetan una clasificación clara y unívoca, existen al menos dos formas de entender los problemas lectores:

- En primer lugar, dificultades lectoras que van asociadas factores no inherentes al proceso lector, como por ejemplo, dificultades de razonamiento o de aprendizaje en general. En la fase de aprendizaje de la lectura, el sujeto muestra un ritmo inferior al de sus compañeros, quedando retrasado respecto a estos en el tiempo. Este retraso es considerado alarmante cuando es superior a quince meses.

- En segundo lugar, dificultades específicas de lectura que no se dan en ninguna otra área. En este caso, se trataría de las denominadas clásicamente dislexias, concepto que pasamos a describir a continuación.

Según la definición del DSM 5 se entiende como dislexia el “trastorno del neurodesarrollo como trastorno específico del aprendizaje con dificultad en la lectura/ en la expresión escrita” en la que se deben cumplir los 4 criterios diagnósticos del manual DSM-5. Los cuatro criterios diagnósticos son los siguientes: presentar dificultades en la lectura, comprensión, expresión escrita o ortográfica; mostrar puntuaciones significativamente por debajo de lo esperado por su edad cronológica al evaluarles con pruebas estandarizadas individualizadas; manifestar estas dificultades en edades escolares, ya que es en esta edad cuando se puede advertir si las competencias requeridas superan la capacidad del alumno; y por último, que este trastorno no se pueda explicar por otras causas, como por ejemplo: deficiencias intelectuales, otros trastornos mentales o neurológicos, déficits visuales o auditivos, falta de dominio del lenguaje o falta de instrucción académica ni por adversidad psicosocial.

Desde el punto de vista psicopedagógico, encontramos una de las definiciones más conocidas del término Dislexia, ofrecida por Critchley (1970), que la define como “un trastorno que impide el aprendizaje lector a pesar de que una persona reciba instrucción convencional, posea inteligencia adecuada y oportunidades socioculturales adecuadas, buscando la causa en una incapacidad cognitiva fundamentalmente”. (p.11)

Por su parte, o la Asociación Internacional de Dislexia la define como una dificultad específica de aprendizaje de origen neurológico que se caracteriza por dificultades de precisión y fluidez en el reconocimiento de palabras y por problemas de decodificación y deletreo. Estas dificultades tienen su causa en un déficit en el componente fonológico del lenguaje, a menudo inesperado, dado el desarrollo normal de otras habilidades cognitivas y que se ha recibido una enseñanza adecuada (IDA, 2002).

De acuerdo con Poyuelo y Rondal (2005) , se denominan disléxicos evolutivos a aquellos niños que siempre han tenido dificultades en la lectura,

Son muchos los autores que han tratado de ofrecer una clasificación de los tipos de dislexia. Según Cuetos (1988), existen tres tipos de dislexia: dislexia fonológica, dislexia superficial y dislexia profunda o mixta.

- Dislexia fonológica. Se caracteriza por tener afectada principalmente la vía subléxica o ruta fonológica, es decir, la vía que para acceder al significado de la palabra se encarga de transformar los grafemas en fonemas. Los niños que tienen afectada esta vía pueden leer las palabras conocidas utilizando la vía léxica, pero tienen dificultades a la hora de leer las palabras desconocidas y las pseudopalabras.
- Dislexia superficial. Los niños disléxicos superficiales tienen afectada la vía léxica o ruta visual, a través de la cual se accede directamente al significado de la palabra accediendo al léxico visual. Este tipo de dislexia se caracteriza por tener dificultades para leer aquellas palabras que no se adecúan a la conversión grafema-fonema. Utilizan predominantemente la vía subléxica para leer, lo que hace que puedan leer sin dificultad palabras regulares, pero no las irregulares, ya que las leen como si se adecuaran a las reglas de conversión fonema-grafema.
- Dislexia profunda o mixta. En este caso, tanto la vía subléxica como la léxica están afectadas. Los niños que tienen este tipo de dislexia cometen errores semánticos: sustituyen una palabra por otra sin que tengan ningún tipo de relación visual entre ambas y suelen tener problemas en la lectura de pseudopalabras porque tienen muy afectados los procedimientos subléxicos de la lectura.

“Para los niños con dislexia, el aprendizaje de la lectura supone una barrera en el desarrollo académico y personal, de ahí la importancia de la prevención, la detección temprana y la pronta intervención”. (Tamayo, 2017)

Es muy importante prevenir posibles dificultades en lectoescritura desde la etapa de educación infantil. Iniciar una intervención preventiva ayudará a potenciar el aprendizaje lectoescritor de todos los escolares y, además, impedirá que la dislexia genere un desfase importante en sujetos que se encuentren en situación de riesgo.

Siguiendo a Silva (2020), cuando existen sospechas de que un alumno presenta dificultades en lectoescritura, o cualquier otra dificultad de aprendizaje, es muy importante realizar una valoración que nos permita comprender exactamente qué conoce y qué domina el escolar: qué errores comete al leer, cómo lee, si la lectura es silábica y mecánica, qué correspondencias fonema-grafema no ha afianzado, si realiza inversiones de sílabas, si une y separa palabras en oraciones, etc. Se trata de realizar una valoración lo más exhaustiva posible para poder diseñar una intervención que trate de eliminar o reducir, en la mayor medida posible, las dificultades que presenta el niño.

Una vez puesta en marcha la intervención, hay que tener en cuenta los progresos y evoluciones que se van observando en el niño para ofrecer un diagnóstico definitivo, siempre teniendo en cuenta los criterios diagnósticos del DSM-5. Partiendo de estos criterios podemos entender que no todas las dificultades de aprendizaje se corresponden con dificultades específicas y persistentes como la dislexia.

Por este motivo, creo que la intervención es esencial a la hora de realizar un diagnóstico definitivo en dislexia, pues en muchas ocasiones puede confundirse con un retraso simple de la lectura, que con un buen programa de intervención puede corregirse en un periodo no muy prolongado de tiempo.

1.2. Modelo de Respuesta a la Intervención o Response to Intervention Model

“El modelo RTI (Responde to Intervention Model) es un modelo propuesto para la detección temprana y prevención de problemas de aprendizaje, especialmente los referidos al aprendizaje de la lectura y escritura dentro del contexto escolar. Actualmente se aplica en las escuelas de varios países desde los primeros grados.” (Mendivelzúa, 2020)

Surge en Estados Unidos como alternativa al criterio de discrepancia en la “Ley de Educación para personas con Dificultades” (Individuals with Disabilities Education Improvement Act, IDEA, 2004). Hasta ese momento se instaba a los profesionales a utilizar el criterio de discrepancia CI-rendimiento para el diagnóstico de dificultades

específicas de aprendizaje (DEA). Sin embargo, en esta ley se da la posibilidad de utilizar el modelo de respuesta a la intervención (RtI) con el fin de prevenir y anticipar posibles dificultades específicas de aprendizaje, realizando una evaluación temprana en las diferentes áreas curriculares, tratando así de distinguir a aquellos niños que puedan tener mayores dificultades que su grupo de referencia (niños con riesgo). Es muy importante llevar un control de la respuesta del alumno a la intervención para la mejora de sus habilidades, la cual debe estar basada en la evidencia científica (Vaughn y Fuchs, 2003). Aquellos alumnos que no respondan a la intervención serán remitidos para ser evaluados por los servicios de orientación.

Este modelo se basa principalmente en la prevención, pues permite anticipar situaciones de fracaso, actuando antes de que se consolide definitivamente el problema. Busca, por tanto, prevenir las posibles dificultades de aprendizaje que puedan tener los niños dentro del ámbito escolar, así como sus posibles consecuencias tanto dentro como fuera del aula.

Son muchos los RTI propuestos; sin embargo, todos ellos coinciden en su naturaleza multinivel. De esta manera, el modelo quedaría estructurado en diferentes niveles en los que la intensidad del apoyo aumenta progresivamente. Siguiendo a

En el **primer nivel** se evalúa a todos los niños del aula y a aquellos niños en los que se detecta algún tipo de dificultad en un área determinada, se les realiza un seguimiento a través de evaluaciones cada una-cuatro semanas, para así ir comprobando si sus habilidades van mejorando. (Vaughn, Wanzek, Woodruff y Linan-Thompson, 2007)

En el **segundo nivel** encontrado a aquellos niños que no consiguen progresar. Se agrupan en pequeños grupos (3-5 personas) y reciben intervención diaria durante 20-40 minutos tanto dentro como fuera del aula.

Por último, si los niños no muestran una mejora acorde con la intervención proporcionada en los anteriores niveles, pasarán al **tercer nivel**, en el que los grupos son aún más reducidos para poder ofrecer una intervención más individualizada y de mayor intensidad a cada niño. En este caso, las sesiones tendrán una duración más

prolongada (45-60 minutos aproximadamente). Los alumnos de este nivel que no presentan avances significativos son los llamados “resistentes a la intervención”.

2. Estudio de caso

A continuación se presenta el caso de una niña de 11 años con una aparente dislexia-fonológica evolutiva. En este apartado se realiza una breve descripción del caso en el que se recogen los datos más significativos del mismo, se detallan las pruebas estandarizadas que se le han pasado a la alumna para detectar las dificultades que presenta en el ámbito lectoescritor, así como el programa de intervención que se ha llevado a cabo para trabajar con la alumna las dificultades que presenta en lectura y escritura.

3.1 Descripción del caso

C. Z es una alumna de 11 años de edad escolarizada en un colegio concertado de la ciudad de Sevilla, en el que actualmente cursa 5º de Educación Primaria. Sin antecedentes patológicos de especial interés, C.Z es la menor de dos hermanas. Sus padres están casados y conviven en el mismo domicilio junto a sus dos hijas en un humilde barrio situado al sur este de la localidad sevillana, dentro del distrito Cerro Amate. Hasta los 10 años de edad, C.Z estuvo escolarizada en un colegio público localizado en dicho distrito, hasta que en el año 2021 su hermana finalizó la Educación Primaria y sus padres decidieron cambiarlas a un colegio concertado de mayor prestigio de la barriada de Nervión recomendado por amigos cercanos a la familia. Desde el inicio del curso 2021-2022 la tutora académica de C.Z comienza a percibir en ella numerosas dificultades relacionadas con la lectura y la escritura, pudiendo resumirlas en: nivel lector muy por debajo de la media del curso, lectura lenta, silábica, mecánica y poco expresiva, realiza sustituciones de algunos fonemas (especialmente c/z-s, b-d) y presenta un nivel muy pobre de comprensión lectora. Además, la alumna comete numerosas faltas de ortografía y presenta una grafía muy irregular, combina el uso de mayúsculas y minúsculas, omite letras en la escritura de palabras, sustituye algunas letras por otras de sonido similar (principalmente c/z/s - c/q- b-d) y realiza uniones y fragmentaciones de palabras en la escritura de frases y textos.

Todas las dificultades mencionadas anteriormente tienen una gran repercusión en todas las materias que C.Z cursa en el colegio, especialmente en Lengua y Matemáticas, donde su tutora comenta que la alumna se encuentra completamente perdida.

Por todo lo expuesto anteriormente, desde el colegio recomiendan a la familia de C-Z contactar con un gabinete psicopedagógico para evaluar y valorar con mayor exactitud las dificultades que presenta la alumna y así poder comenzar a intervenir con el fin de evitar que las dificultades mencionadas anteriormente se agraven e ir corrigiéndolas con un programa de intervención personalizado y ajustado a sus características.

La familia acoge las recomendaciones del centro educativo y contactan con un Centro Psicopedagógico situado en Sevilla. Es entonces cuando, en Septiembre del año 2021, se procede a realizar el diagnóstico pedagógico para evaluar de forma más tasativa y fidedigna las posibles dificultades de aprendizaje que pueda presentar C.Z.

3.2 Evaluación inicial: pruebas y resultados

Las pruebas que se han llevado a cabo para evaluar las dificultades en lectoescritura de la alumna son la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (WISC), Pro-Lec y Pro-Esc.

3.2.1 Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (WISC)

Los resultados obtenidos en la Escala de Inteligencia de Wechsler nos indican que C.Z, en el momento actual de su desarrollo, se encuentra en la zona NORMAL-BAJA (C.I 82) según WISC-IV. La alumna se sitúa en el percentil 13, lo que nos indica que su puntuación es mejor que la del 13% de niños de su edad en cuanto a capacidades intelectuales.

El valor obtenido por la aluman en el **Comprensión Verbal** es de 58, situánnndose así en el percentil 20 y clasificándose como Promedio Bajo. Esto se traduce en que C.Z

presenta dificultad a la hora de razonar información previamente aprendida. El grado de Comprensión Verbal de la alumna se ha evaluado a través de diferentes pruebas que le exigían expresar similitudes entre palabras, definir conceptos y responder a diferentes cuestiones.

En cuanto al **Razonamiento Perceptivo**, el valor obtenido por C.Z es de 94, situándose en el percentil 38, dentro del Promedio Medio para su edad.

Por último, el valor obtenido por la alumna en **Velocidad de procesamiento** es de 93, situándose en el percentil 33, dentro del Promedio Medio. Esta capacidad ha sido evaluada mediante dos tareas, una le pidió copiar rápidamente símbolos que estaban emparejados con números según un modelo, y la otra le exigió identificar la presencia o ausencia de un símbolo modelo en una fila de símbolos. La alumna realizó correctamente ambas pruebas, sin presentar dificultades significativas.

Concluyendo acerca del nivel cognitivo de C.Z, podemos afirmar que presenta un funcionamiento intelectual general normal-bajo, encontrándose debilitado el aspecto relacionado tanto con la Comprensión Verbal como con la Memoria de Trabajo.

3.2.2 PROLEC-R: Bateria de evaluación de los procesos lectores

Esta batería está compuesta por nueve pruebas que tratan de explorar los principales procesos lectores. A continuación se describen los resultados obtenidos por C.Z en las diferentes pruebas:

Para evaluar los procesos iniciales de identificación de letras se realizan dos pruebas: Nombre o sonido de letras e Igual o Diferente, obteniendo una puntuación directa de 18 y 8 respectivamente, lo que sitúa a la alumna en la categoría de DIFICULTAD en ambos casos. Por tanto, concluimos que C.Z presenta dificultad en el proceso perceptivo, el cual nos permite extraer información acerca de las letras y las palabras. En este caso, la alumna presenta dificultades a la hora de identificar letras y palabras parecidas.

Para la valoración de los procesos léxicos, se establecen dos tareas de lectura, una lista de palabras y otra lista de pseudopalabras, en las que C.Z ha obtenido una puntuación directa de 19 y 14 respectivamente. Esto se traduce en que la alumna presenta DIFICULTAD en los procesos léxicos o de reconocimiento de palabras que nos permiten acceder al significado de las mismas. Esto se traduce en que C.Z puede tener afectada algunas de las dos vías o rutas existentes para el reconocimiento de palabras. Como en este caso, la alumna tiene más problemas en la lectura de pseudopalabras, es probable que tenga una mayor afectación en la ruta fonológica, la cual permite acceder al significado de las palabras transformando cada grafema en su correspondiente sonido. C.Z no es capaz de realizar una correcta conversión grafema-fonema, lo que hace que la alumna cometa numerosos errores en la lectura de palabras desconocidas o inventadas, realizando sustituciones en determinadas ocasiones.

Para evaluar los procesos gramaticales se llevan a cabo dos pruebas: una de estructura gramatical y otra de signos de puntuación. Las puntuaciones obtenidas nos indican que C.Z también presenta dificultad para realizar el procesamiento sintáctico de oraciones con diferentes estructuras gramaticales, así como en el conocimiento de los signos de puntuación. No respeta adecuadamente los signos de puntuación, lo que afecta significativamente en la melodía de su lectura.

Finalmente, para valorar los procesos semánticos, se establecen tres tipos de tareas: comprensión de oraciones, comprensión de textos y comprensión oral. C.Z presenta dificultad a la hora de extraer el significado de oraciones y de textos, así como dificultades de comprensión verbal.

En conclusión, el nivel lector de C.Z no está ajustado a su edad y curso, persistiendo alteraciones en todas sus variables principales: exactitud, ritmo, velocidad y comprensión. Presenta errores en todos los módulos que conforman el sistema de lectura (procesos perceptivos, procesamiento léxico-fonológico, procesamiento léxico-visual, procesamiento sintáctico y procesamiento semántico), tales como: errores en la conversión grafema-fonema, silabeo, dudas y vacilaciones, “invención” de palabras, omisiones, adiciones, sustituciones, lectura atropellada, mecánica, sin expresividad, monótona y comprensión por debajo de lo adecuado para su edad y curso.

3.2.3 PRO-ESC

Esta batería está formada por 6 pruebas cuyo objetivo es detectar posibles dificultades mediante la evaluación de los procesos que constituyen el sistema de escritura.

La primera prueba consiste en el dictado de sílabas. De las 25 sílabas dictadas, la alumna ha fallado 5 de ellas: du (escribe bu), gi (escribe gui), zo (escribe so), gue (escribe ge) y za (escribe sa). Los errores cometidos pueden deberse a la afectación de la vía subléxica o fonológica de la alumna. C.Z no tiene adquirida correctamente la ruta fonológica, por lo que comete errores en la conversión fonema-grafema, como los mencionados anteriormente.

En la segunda prueba, correspondiente al dictado de palabras, la alumna comete errores en 9 de las 25 palabras dictadas para evaluar la ortografía arbitraria. Éstas son: jefe, ojera, zanahoria, harina, urbano, echar, inyectar y ahorro. En este caso, observamos cómo la alumna realiza sustituciones en todas las palabras mencionadas anteriormente, tales como “jefe” por “guefe”, “zanahora por sanahoria”, “ojera por ogera” y omite determinadas letras, sobre todo al final de palabra. Esto se debe a que la alumna no tiene interiorizada la ruta fonológica y aún no es capaz de reconocer correctamente los sonidos que realizan cada una de las letras, por lo que a la hora de escribir palabras no realiza correctamente la conversión fonema-grafema y comete errores como los mencionados anteriormente. No obstante, Claudia utiliza la ruta visual para acceder al significado de las palabras, lo que hace que aquellas palabras que son más familiares para ella, las escriba correctamente.

Respecto al conocimiento de las reglas ortográficas, la alumna se encuentra en un nivel muy bajo en relación al curso en el que se encuentra. Aunque las reglas de ortografía suele ser un contenido complejo para la mayoría de alumnos, encontramos un desfase muy significativo en este caso en concreto.

La tercera prueba consiste en el dictado de pseudopalabras. La alumna escribe correctamente 17 de las 25 palabras dictadas. De acuerdo a los resultados obtenidos,

C.Z presenta dificultades para aplicar algunas reglas de conversión fonema-grafema, principalmente, comete errores con las letras B-D-G-C-Z-Q-S. Además, no tiene claras todas las reglas que rigen el código alfabético, de ahí que aparezca dificultad en la escritura de pseudopalabras.

En la cuarta prueba, consistente en el dictado de frases, es donde la alumna comente un mayor número de errores. C.Z obtiene una puntuación muy baja ya que no es capaz de acentuar correctamente ninguna de las palabras que utiliza, confunde mayúsculas y minúsculas y no escribe los signos de puntuación correspondientes.

Así mismo, tanto en la escritura del cuento como la redacción carecen de coherencia y contenido. La alumna no es capaz de ordenar correctamente las partes del relato y comete numerosas faltas de ortografía. Además, no utiliza conectores, ni signos de puntuación, no segmenta correctamente las oraciones y comete algunos errores de concordancia verbal y gramatical.

Por todo lo expuesto anteriormente, los resultados de la alumna se sitúan claramente en el rango de “SI” presenta dificultades. En general, su nivel de lectura y escritura se encuentra por debajo de lo adecuado para su edad y curso, presentando un cuadro de síntomas compatible, según criterios diagnósticos establecidos en el Manual DSM-V-R, con un Trastorno Específico de Lectura y Escritura (con especial afectación en esta última) , con graves alteraciones en la ruta fonológica, lo que se traduce en una posible dislexia-disgrafía fonológica.

3.3 Diseño del Programa de Intervención

Tras la valoración detallada y exhaustiva de las principales dificultades que presenta C.Z, se ha procedido a diseñar un programa de intervención que se ajuste a sus necesidades. Dicho programa se llevará a cabo en la Clínica Asistencia Integral de Pediatría, dos hora semanales que podrán modificarse en función de la evolución de la alumna.

Teniendo en cuenta el grado de severidad de las dificultades encontradas en C.Z, nos planteamos como objetivo prioritario la mejora de la ruta fonológica de acceso al léxico. Por tanto, en primera instancia, nos hemos centrado exclusivamente en tareas encaminadas al desarrollo de la conciencia fonológica:

- ✓ Conversión fonema-grafema.
- ✓ Discriminación de fonemas similares en los que presentaba dificultad y su correspondencia en grafema: B-D, S-C/Z.

En primer lugar y con ayuda de un material de elaboración propia al que he denominado “Abecedario fonológico” (Anexo 1) se ha procedido a trabajar la correspondencia fonema-grafema con la alumna. Como era de esperar, C.Z presenta dificultades severas a la hora de identificar las los sonidos que producen determinadas letras, esto es, en la conversión fonema-grafema/grafema-fonema, especialmente en las siguientes: B, C, D, G, J, Q, S, Z. Esto se traduce en numerosos errores tanto en la lectura como escritura de palabras conformadas por dichas letras. Para solventar estas dificultades, comenzamos trabajando con C.Z la correspondencia entre nombre de la letra y su alógrafo correspondiente y, posteriormente, sonido y letra o fonema-grafema de forma independiente.

La respuesta de la alumna ha sido muy favorable, obteniendo resultados muy gratificantes en un corto periodo de tiempo, lo que nos ha permitido continuar trabajando otros aspectos donde C.Z también presenta dificultad. Al trabajar con la alumna detenidamente la correspondencia fonema-grafema, los errores que antes cometía tanto en la lectura como en la escritura van desapareciendo poco a poco. No

obstante, aún abundan las sustituciones entre los fonemas c/z y s y los errores en la escritura de palabras con gue/gui/ge/gi.

Una vez que la alumna ha adquirido la capacidad de convertir adecuadamente en grafemas los diferentes fonemas en los que presentaba dificultad, procedimos a trabajar sobre el segundo objetivo prioritario: mejorar la conciencia silábica, sin olvidar que debemos seguir trabajando en el primer objetivo que nos planteamos. Para trabajar la conciencia silábica se han utilizado numerosos materiales de elaboración propia, con el fin de hacer más dinámica y atractiva esta tarea. C.Z muestra una gran dificultad a la hora de segmentar las palabras en sílabas, mostrando confusión entre los conceptos “sílabas-letra-palabra”. Procedemos, por tanto, a explicar la diferencia entre dichos conceptos con ayuda de diferentes materiales, entre los que hay que destacar la eficacia del Cuadernillo de Conciencia Fonológica del Método Diverlexia, elaborado por la autora Carmen Silva. Esta autora propone identificar a cada uno de estos conceptos con una figura geométrica diferente, de tal manera que las letras se corresponden con triángulos, las sílabas con cuadrados y las palabras con círculos. Es una manera muy visual de que los niños que presentan este tipo de dificultad comprendan qué es una palabra, qué es una sílaba y qué es una letra. Con C.Z este método ha resultado muy efectivo, aunque aún presenta dificultad a la hora de segmentar en sílabas palabras con diptongos e hiatos y en la identificación de la sílaba tónica de palabras trisílabas y polisílabas.

Por último, nos planteamos como objetivo mejorar su conciencia léxica, esto es, su capacidad para unir y separar las palabras en una oración. Este es uno de las dificultades más significativas que presenta la alumna, pues comete numerosas uniones y separaciones en la escritura de palabras. En el caso de C.Z, la alumna no comprendía el significado del concepto palabra, por lo que no era capaz de realizar la fragmentación de las mismas adecuadamente en la escritura de oraciones y textos.

Tras haber trabajado con ella el significado de “palabra”, procedemos a realizar con ella numerosas tareas para el desarrollo de la conciencia léxica. Para ello, también hemos hecho uso de materiales del Método Diverlexia (se adjuntan ejemplos en el Anexo 2) y de otros de elaboración propia (Anexo 3) cuyo principal objetivo es desarrollar la capacidad para separar adecuadamente las palabras en la escritura de oraciones, evitando así uniones y fragmentaciones/segmentaciones inadecuadas.

Aunque la evolución ha sido favorable, aún se aprecia dificultad a la hora de redactar textos o escribir oraciones largas, aunque hay que destacar que cuando C.Z repasa lo escrito, ahora es capaz de identificar los errores cometidos y los corrige de inmediato.

Puesto que las dificultades de C.Z persisten, será necesario continuar con el programa de intervención hasta que estas hayan desaparecido. Para ello, se seguirá trabajando dos días semanales en la Clínica Asistencia Integral de Pediatría y será fundamental la colaboración de la familia y la escuela para ofrecer una respuesta lo más completa posible.

3. Conclusiones

En el presente trabajo hemos presentado el caso de una alumna de 11 años que mostraba una clara alteración en los procesos de lectura y escritura. Las principales dificultades que presentaba la alumna se pueden resumir en: omisiones, sustituciones, uniones y separaciones de palabras en oraciones, errores en la conversión fonema-grafema/grafema-fonema y lectura monótona, silábica y carente de entonación y ritmo.

Uno de los objetivos principales que nos planteábamos a la hora de realizar este estudio de caso era dejar clara la diferencia entre Retraso Simple Lector y Dislexia. Para ello, se ha analizado detalladamente la evolución de las dificultades más significativas de la alumna durante los primeros dos meses de intervención en la Clínica Asistencia Integral de Pediatría.

Tras estos primeros meses de intervención con C.Z, podemos concluir que ha evolucionado favorablemente, aunque aún siguen persistiendo numerosas dificultades que nos hacen confirmar que la alumna presenta un cuadro de síntomas compatibles, según criterios diagnósticos establecidos en el Manual DSM-V-R, con un Trastorno Específico de Lectura y Escritura (con especial afectación en esta última), con graves alteraciones en la ruta fonológica, lo que se traduce en una dislexia-disgrafía fonológica.

En numerosas ocasiones se realiza un diagnóstico erróneo de Dislexia y otros Trastornos Específicos de Lectura y Escritura ya que sólo se tienen en cuenta los

resultados cuantitativos que se obtienen en pruebas estandarizadas. No obstante, para poder realizar un diagnóstico seguro y fiable de Dislexia, es muy importante que, además de pasar pruebas estandarizadas que nos ayuden a identificar signos compatibles con este tipo de Trastornos, se lleve a cabo un periodo de intervención con el sujeto en cuestión para comprobar si esas dificultades persisten en el tiempo o si, por el contrario, desaparecen en el momento en el que se trabaja con el posible niño disléxico. Si las dificultades desaparecen al poco tiempo de comenzar la intervención, nos encontraremos ante un caso de Retraso Simple Lector, mientras que, si por el contrario, estas dificultades perseveran y perduran a pesar del tratamiento, entonces, nos encontraremos ante un caso de Dislexia.

De acuerdo con Moreno y García (2000), confundir un retraso lector con una dislexia conlleva dos tipos de sesgos igualmente preocupantes. Por un lado, los niños que tienen un retraso lector y son diagnosticados como disléxicos sufren los efectos más negativos del etiquetado (descenso de la capacidad autopercebida y de las expectativas de los demás sobre sus competencias), y por otro lado, los que son disléxicos y reciben tratamiento para un retraso lector no son ayudados de forma precisa, lo que puede llegar a ser un problema acuciante para los implicados.

Para poder ofrecer una respuesta correcta a estos niños, debemos analizar detalladamente qué dificultades presenta, qué tipo de errores comete, qué habilidades domina más y cuáles menos...y a partir de ese análisis, plantearnos los objetivos que queremos alcanzar. Para ello, no es suficiente la información que podemos extraer de pruebas estandarizadas como el PROLEC-R o el PRO-ESC, sino que será totalmente necesario comprender qué correspondencias no ha afianzado, cuál es el motivo que hace que el alumno/a no lea con fluidez, cómo percibe sus propias dificultades, etc. Comprender estos aspectos nos permitirán valorar si realmente existe riesgo o no de dislexia y confirmar o rechazar el diagnóstico tras aplicar una intervención específica que se ajuste a las necesidades del niño/a.

Es fundamental intentar identificar estas limitaciones/dificultades en relación a la lectoescritura en edades tempranas para evitar, en un futuro, el desfase que supone el verdadero problema de la dislexia.

4. Bibliografía

Barberán, C. B. (2005). *Tratamiento educativo de los trastornos de la lengua escrita* (Vol. 304). Edicions Universitat Barcelona.

Calvo, A, Albacete, A y Calvo, N (2009). *Dislexia fonológica*. Valencia: Editorial Promolibro.

Carrillo Gallego, M. S., Alegría Iscoa, J., Miranda López, P., & Sánchez Pérez, N. (2011). Evaluación de la dislexia en la escuela primaria: Prevalencia en español. *Escritos de Psicología (Internet)*, 4(2), 35-44.

de Mendivelzúa, A. (2020). INTERVENCION PREVENTIVA DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN EL AULA: MODELO DE RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN. *Revista de Psicología y Psicopedagogía*, (3).

Flynn, J.M., & Rahbar, M. H. (1994). Prevalencia de fracaso lector en niños en comparación con niñas. *Psicología en las escuelas*, 31(1), 66-71.

García, I & Moreno, F.J (2000). Dificultades en el aprendizaje inicial de la lectura.

Lorenzo, S. T. (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 423-432.

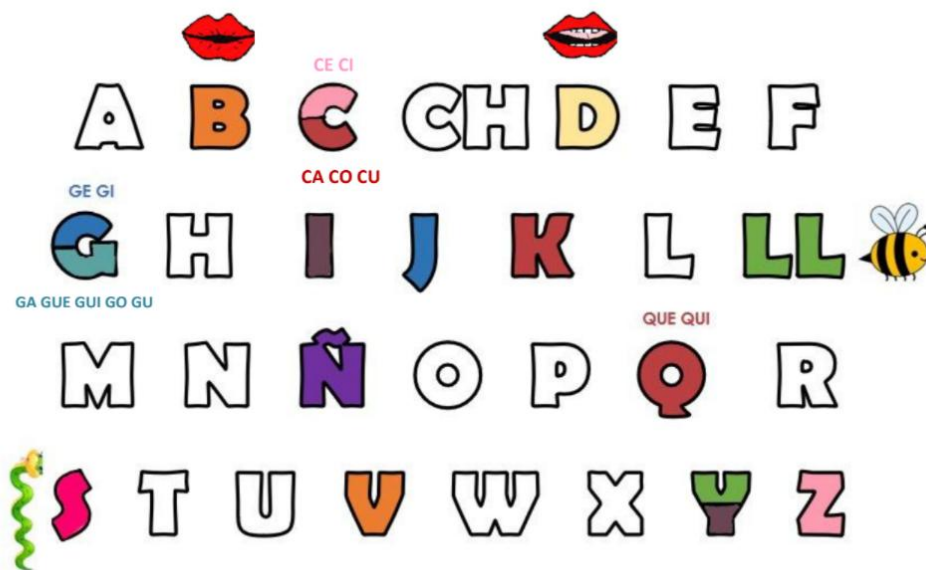
Puyuelo Sanclemente, M., & Rondal, J. A. (2005). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje: aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto*. Masson.

Vaughn, S., Wanzek, J., Woodruff, A. L., & Linan-Thompson, S. (2007). Prevention and early identification of students with reading disabilities.

Vaughn, S., & Fuchs, L. S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning disabilities research & practice*, 18(3), 137-146.

5. Anexos

Anexo 1. Abecedario fonológico de elaboración propia para trabajar la correspondencia fonema-grafema.



Anexo 2. Ejemplos de actividades en las que se trabaja la conciencia léxica con la alumna a través del método Diverlexia.

REPASO LO APRENDIDO

11. Inventa una frase para cada imagen. Después, repítela dando un paso por cada palabra.

1



2



3



4



5



6



7




8




Ejercicio de repaso 25

diverlexia


6. Escucha estas frases, ¿cuántas palabras tienen? Une cada imagen con el número correcto.
El adulto pronuncia en voz alta cada oración señalando la imagen correspondiente.




"Laura come manzanas verdes."




"El niño nada."




"El bebé llora."




"Raúl tiene una cometa."




"La abuela lee un cuento."




"Martina corre y salta."




"Alberto tira la basura."



"Susana y Gonzalo beben leche."



"Martalia se lava los dientes."



"Manuel abraza a su abuelo."

3

4

5

Semana 3: Conciencia léxica 39

diverlexia

6. Escucha estas frases, ¿cuántas palabras tienen? Une cada imagen con el número correcto.
El adulto pronuncia en voz alta cada oración señalando la imagen correspondiente.



"Laura come manzanas verdes."



"El niño nada."



"El bebé llora."



"Raúl tiene una cometa."



"La abuela lee un cuento."



"Martina corre y salta."



"Alberto tira la basura."



"Susana y Gonzalo beben leche."



"Martalia se lava los dientes."



"Manuel abraza a su abuelo."

3

4

5


Semana 3: Conciencia léxica 39

diverlexia


REPASO LO APRENDIDO

10. Inventa una frase con cada pareja de palabras. Después, cuenta cuántas palabras tiene y tacha un rectángulo por cada palabra. ¡Tantos rectángulos como palabras tenga la frase!


1




2




3




4




5



6



7



Anexo 3. Ejemplo de actividad para trabajar la separación de palabras en una oración.

Observa la imagen e inventa una oración. A continuación, colorea tantos recuadros como palabras tenga la frase y escribe el número en el espacio correspondiente. Por último, escribe la oración y comprueba que hay tantas palabras como recuadros coloreados.



□	□	□	□	□	□	□	□
---	---	---	---	---	---	---	---

Número de palabras:

□

Acti
Ve a C
Wind



□	□	□	□	□	□	□	□
---	---	---	---	---	---	---	---

Número de palabras:

□
