**UNIVERSIDAD LA SALLE**
**CARRERA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**
**CENTRO DE POSTGRADO FUNDACIÓN CIDES**




# "INTERVENCIÓN EN EL PROCESO DE APROPIACIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO"

## INTERVENCIÓN EN EL ÁREA DEL LENGUAJE ESCRITO EN ALUMNOS CON DISLEXIA

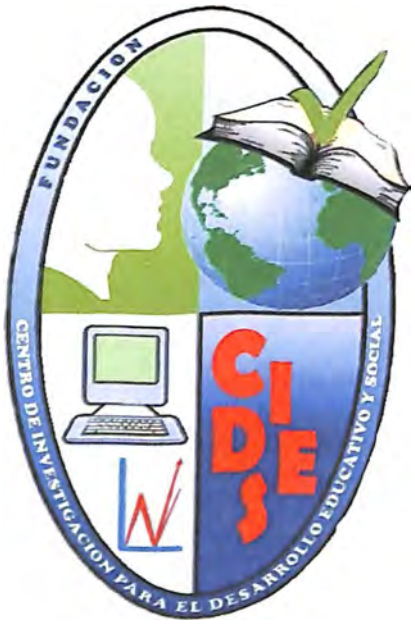
**MONOGRAFÍA PARA OPTAR AL GRADO DE POSTÍTULO EN LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL**

**POSTULANTE: Lic. Lizeth Aruquipa Atahuachi**
**TUTOR: Lic. Piter Henry Escobar Callejas**




**LA PAZ - BOLIVIA**
**2010**

# CENTRO DE POSTGRADO
# FUNDACIÓN CIDES



***Agradecimientos***

A la Universidad La Salle, y la Fundación. CIDES
por brindarnos la oportunidad para que podamos
cualificamos.
A los docentes que compartieron sus conocimientos
y experiencias.

## *Dedicatoria*

A Dios por darme la oportunidad de vivir cada día con el mismo interés de ayudar aquellos niños.
A mis papas por apoyarme en la profesión que me gusta mucho ...

# ÍNDICE


1. **Introducción** ..... 2

2. **Marco teórico** ..... 4
   - 2.1. ¿Qué es la dislexia? ..... 4
   - 2.2. Principales síntomas de la dislexia ..... 6
   - 2.3. Tipos de dislexia ..... 8
   - 2.4. Etiología de la dislexia ..... 11
   - 2.5. El lenguaje escrito en la dislexia ..... 14
   - 2.6. La dislexia en el aula ..... 17
   - 2.7. Intervención en la dislexia ..... 20

3. **Caso práctico** ..... 32
   - 3.1. Anamnesis ..... 32
   - 3.2. Entrevistas ..... 33
   - 3.3. Pruebas suministradas ..... 34
   - 3.4. Orientación diagnóstica ..... 36
   - 3.5. Programación de intervención ..... 37
   - 3.6. Material elaborado ..... 43
   - 3.7. Seguimiento ..... 46

4. **Conclusión** ..... 54

5. **Anexos** ..... 55

6. **Bibliografía** ..... 60

## 1. Introducción

En las clases podemos encontrarnos con sujetos que manifiestan ciertas dificultades en determinadas áreas y que pueden entorpecer su camino hacia la adquisición de habilidades y conocimientos que le serán útiles para desenvolverse en el mundo el día de mañana.

Dentro del aprendizaje de la lectura y la escritura se dan muchas dificultades debido a diferentes alteraciones, como por ejemplo, la disortografía –perturbación en la expresión de ideas por medio de la escritura-, la disgrafía –trastorno de tipo funcional que afecta a la calidad del trazado o grafía de la escritura y la dislexia – trastorno de la capacidad de leer-.

En demasiadas ocasiones los alumnos y alumnas que presentan dificultades de aprendizaje son tachados de "gandules", "pasotas" y se les hace a ellos los únicos responsables de sus problemas.
Conocer las características de las diferentes alteraciones con las que nos podemos encontrar es de vital importancia para poder detectarlas lo antes posible, y poder actuar de la manera más apropiada, para ayudar al niño a solventar sus dificultades. Además, tener conocimiento de la sintomatología del niño, nos puede ayudar para entenderlo y para que éste se sienta escuchado.

En el presente trabajo se profundizará en la dislexia, concretamente en el lenguaje escrito que se presenta en el trastorno. Para ello, se ha creído oportuno dividir el trabajo en dos partes, una teórica y otra práctica.

En la parte teórica se desarrollan los siguientes puntos: el concepto de dislexia, la sintomatología principal, los tipos de dislexia, su etiología, el lenguaje escrito en la dislexia, las características más destacadas de los alumnos disléxicos y la intervención o actividades de reeducación más apropiadas para estimular aquellas capacidades en las que se manifiestan dificultades.

Una vez habiendo repasado toda la teoría sobre el tema, se pasa a la segunda parte del trabajo, que será práctica. El objetivo principal de esta segunda parte era, en principio, la elaboración de una programación de intervención. Para ello, se presenta el caso de una niña disléxica, describiendo toda la información necesaria para proceder a

su intervención (anamnesis, entrevistas con padres y profesores, resultados de pruebas, orientación diagnóstica, etc.).

Mientras llevaba a cabo la realización de la programación de las actividades de reeducación, empecé a pensar en juegos para este caso en concreto y me pareció buena idea incluir en la parte teórica material elaborado por mí. Así, pues, he incluido este punto dentro de la segunda parte, donde se describen las actividades que he creado y el objetivo de las mismas.

Por último, finaliza el trabajo con un apartado, donde aparecen las conclusiones extraídas tras haber trabajado en este proyecto y los anexos, donde pueden verse algunos de los materiales utilizados para la intervención.

## 2. Marco teórico

En esta primera parte se desarrollaran algunos aspectos teóricos sobre la dislexia. En primer lugar, intentaremos acotar el concepto de dislexia, describir la sintomatología principal y destacar las clasificaciones más idóneas según determinados autores.
Además, también apuntaremos algunos datos respecto a su etiología y sobre las características más destacadas que los profesores pueden observar en los alumnos disléxicos en sus aulas, así como algunos consejos para actuar con ellos en clase.
Por último, se destaca el lenguaje escrito en la dislexia, al tratarse del tema principal del trabajo y la intervención sobre las dificultades que muestran los sujetos con este trastorno, explicando algunas actividades que pueden llevarse a cabo para paliar los problemas que manifiestan.

### 2.1 ¿Qué es la dislexia?

Existen, aún hoy, algunas controversias en torno a la explicación de la dislexia, cosa que da lugar a una amplia variedad de definiciones e impide un consenso en cuanto a la interpretación del término. Quizá por ello, *últimamente*, se ha optado por explicar qué es la dislexia a partir de decir qué no es: no es un trastorno de inteligencia, ni se debe a una instrucción inadecuada, ni a falta de oportunidades educacionales, etc.

Etimológicamente, dislexia viene de "Dys", que significa inadecuado y "lexis", palabra; y quiere decir dificultades del lenguaje. Actualmente, se refiere a un trastorno de la lectura que, además, tiene repercusiones en la escritura.

La primera descripción que se hace de un trastorno similar a la dislexia fue en 1877. En ese año Kassmaul publicó el caso de un paciente suyo que había perdido la capacidad de leer, aunque mantenía intactas su visión, su inteligencia y su lenguaje. Kassmaul llamó a este trastorno ceguera verbal.
Años más tarde, en 1896 Morgan diagnosticó a un chico de ceguera verbal congénita, ya que manifestaba una inhabilidad generalizada en todo lo relacionado con el lenguaje escrito, pero no había padecido ninguna lesión cerebral.
Hinshelwood empezó a estudiar, a partir de 1900, a niños con dificultades para aprender a leer. Entre todos los niños que estudió observó que algunos, tras múltiples esfuerzos en su instrucción, mejoraban su lectura, aunque con limitaciones. A estos

sujetos los clasificó bajo el nombre de dislexia congénita, ya que consideraba que la ceguera verbal debía aplicarse a los casos muy graves.

Desde entonces, se han propuesto distintas denominaciones, como estrefosimbolia (Orton, 1928), alexia de desarrollo (Orton, 1937), dislexia constitucional (Hallgren, 1950), etc. Su acepción también ha variado desde relacionarse estrechamente con deficiencias neurológicas, a ligarse a dificultades perceptivas, hasta explicarse mediante los procesos cognitivos implicados en la lectura a partir de la década de los ochenta.

Actualmente, existe la tendencia generalizada a utilizar el término dislexia para denominar un conjunto de signos y síntomas determinado, es decir, un síndrome concreto que se manifiesta por la dificultad del aprendizaje de la lectura y la escritura. Este trastorno aparece en sujetos con inteligencia normal, sin problemas sociales o emocionales, exentos de daños físicos o neurológicos y los cuales han recibido un proceso de aprendizaje apropiado en un medio socio-cultural favorable.

Así pues, teniendo en cuenta estas características podríamos afirmar que la dislexia se define por exclusión. En 1968 la Federación Mundial de Neurología publicó una definición de dislexia que, aunque ha sido rectificada posteriormente con pequeñas matizaciones, es la más ampliamente aceptada: *"La dislexia es un trastorno que se manifiesta por una dificultad para aprender a leer, a pesar de una instrucción convencional, inteligencia adecuada y oportunidades socioculturales. Depende de discapacidades cognitivas básicas, frecuentemente de origen constitucional."* (Critchley, 1975)

Otras definiciones destacan como el principal problema la interpretación de los símbolos. Así, consideran que la dislexia es un retraso evolutivo congénito o deterioro de la capacidad para transcribir los sonidos de las letras y comprender el material escrito (Keeney y Keeney, 1966).

El DSM-IV, por su parte, engloba la dislexia dentro de los trastornos del aprendizaje bajo en nombre de trastorno de la lectura. Los criterios que describe el manual son los siguientes:

A. El nivel de lectura, medido individualmente por tests estandarizados de capacidad lectora o comprensión, está substancialmente por debajo de lo

esperado con relación a la edad cronológica, a la inteligencia medida y a la educación apropiada para la edad.

B. El problema del criterio A interfiere significativamente con el rendimiento académico o las actividades diarias que requieran habilidades lectoras.

C. Si existe un déficit sensorial, las dificultades para la lectura son superiores a las que habitualmente van asociadas con dicho déficit.

La Internacional Dislexia Association (IDA) adoptó, el 12 de noviembre de 2002, una definición de dislexia, según la cual es un trastorno de aprendizaje específico de origen neurológico, caracterizado por los problemas de precisión y/o fluidez en el reconocimiento de palabras y por las dificultades en el deletreo y en la descodificación. La causa de estas dificultades se encuentra en un déficit del componente fonológico y no tiene relación ni es esperado en función de sus capacidades cognitivas, oportunidades educativas y nivel de instrucción. Otros problemas derivados pueden ser la comprensión lectora o la disminución de la experiencia del sujeto con la lectura, cosa que impide o dificulta el aumento del vocabulario. Esta definición también la utiliza el Nacional Institute of Chile Health and Human Development (NICHD).

En conclusión, la mayoría de definiciones de dislexia destacan las dificultades en torno al lenguaje escrito, que no se deben ni a una educación deficiente, ni a una inteligencia por debajo de la media, ni a daños neurológicos.

### *2.2 Principales síntomas de la dislexia*

La dislexia afecta a las habilidades lingüísticas asociadas a la lectura y la escritura, en concreto, la discriminación fonológica, la descodificación visual, la memoria a corto plazo, la percepción y la secuenciación (X. Angerri, 2001).

Se conoce la dislexia como una falta de habilidad del lenguaje que se manifiesta por la dificultad de aprendizaje de la lectura y la escritura. Desde los 5 años pueden observarse problemas para reconocer los sonidos que integran las palabras. Por ejemplo, para identificar las palabras que empiecen por el mismo sonido o buscar las que tienen el mismo final.

Según Willems (1979) y Debray (1979), para poder diagnosticar a un niño de dislexia, éste debe presentar un retraso de al menos dos años en el nivel de lectura respecto a

su edad cronológica- del mismo modo que recogía Rueda (1995) en el resumen de los criterios diagnósticos-. Por tanto, resulta imposible realizar el diagnóstico antes de los ocho o nueve años.

No obstante, existen unos signos que nos pueden dar pistas sobre las dificultades que presenta el niño y que su rápida intervención puede evitar complicaciones posteriores. Algunos autores hablan, incluso de predislexia.

Los indicadores más evidentes, a esta edad, son vocabulario pobre, falta de expresión, problemas de comprensión verbal, retraso en la estructuración y conocimiento del esquema corporal, dificultades socioperceptivas, problemas en el reconocimiento de formas, colores, tamaños y posiciones, torpeza motriz en la ejecución de actividades manuales y gráficas, tendencia a la escritura en espejo, etc. A partir de los ocho años es cuando los niños presentan sus máximas dificultades, como bajo rendimiento a nivel de lenguaje, sobretodo en lo que se refiere al lenguaje oral, lectura con ritmo lento, pérdida de la línea, confusiones de letras e inversiones en sílabas, no respetar los signos de puntuación, generalmente lectura mecánica no comprensiva, problemas con el componente motriz de la escritura, inseguridad a nivel comportamental, a veces manifestaciones extremas de vanidad...

Además, al se la dislexia un trastorno de la adquisición de la lectura y constituir ésta el medio a través del cual se presentan la mayoría de los contenidos escolares, la dificultad en su adquisición puede implicar que los niños disléxicos presenten problemas en las áreas curriculares de forma generalizada. No obstante, no se deben confundir los problemas asociados a la misma con los síntomas manifiestos por la dislexia.

Debido a los problemas que manifiestan en la estructuración espaciotemporal, la habilidad para recordar números de teléfono puede crear dificultades, como también lo puede hacer la acción de vestirse y abotonarse correctamente la bata escolar y la chaqueta.

Estos niños también tiene problemas de orientación espacial, que se manifiestan en la no automatización de elección entre derecha e izquierda, la confusión entre formas geométricas distintas o los problemas que surgen para diferenciar entre los cuatro puntos cardinales

En el ámbito de las matemáticas puede presentar problemas específicos en el reconocimiento de figuras geométricas durante los primeros años o en la comprensión de los enunciados de los problemas, más adelante. También pueden tener problemas

en la colocación ordenada sobre el papel de las operaciones matemáticas y en la automatización de las tablas de multiplicar o el sistema métrico decimal.

A modo de resumen, se exponen los síntomas más destacados de la dislexia, según los criterios de la Asociación Británica de Dislexia:

1. Trastornos del pensamiento y de la estructuración espacial.
2. Nociones temporales confusas.
3. Predomino cerebral inadecuado, o mixto que se denota en una lateralidad deficiente.
4. Defectos del habla o del lenguaje y / o vocabulario deficiente.
5. Trastornos de la motricidad, torpeza motora.
6. Trastornos discriminatorios perceptivos.
7. Confusión figura - fondo.
8. Trastornos del ritmo y secuencias.
9. Trastornos en el conocimiento del esquema corporal.
10. Trastornos de la atención y de la memoria.

### 2.3 Tipos de dislexia

A lo largo de la historia, parece ser que ha sido evidente la necesidad de separar entre dislexia adquirida y dislexia evolutiva o de desarrollo. El primer caso se trata de aquel sujeto que no puede leer y escribir sin errores, después de haber accedido correctamente a dicho aprendizaje, debido a una lesión cerebral o traumatismo. En el caso de dislexia evolutiva, sin embargo, el sujeto tiene dificultad para adquirir la capacidad lectora y de la escritura.

Hoy en día, la mayoría de estudiosos coinciden en clasificar la dislexia evolutiva en tres subtipos. Por un lado, los síndromes audiofonológicos; por otro, los visoespeciales, y un tercer grupo que abarcaría ambos tipos de dificultades. En el primer caso, nos encontramos con sujetos con retraso del lenguaje, trastornos articulatorios, dificultades para denominar objetos, errores en la lectoescritura debido a las dificultades que presentan en la correspondencia grafema-morfema y un CI verbal menor al manipulativo. En el caso de los disléxicos visoespaciales, los problemas que manifiestan son de orientación, de reconocimiento de objetos familiares por el tacto, presentan una calidad de la letra pobre, errores de lectoescritura debido a dificultades

en la codificación de la información visual (inversiones de letras y palabras, escritura en espejo, etc.) y un CI verbal mayor al manipulativo.

Ya en 1962 Myklebust y Johnson consideraron útil, a nivel pedagógico, diferenciar los dos tipos de dislexia anteriormente citados. Por un lado, la dislexia auditiva que englobaría las dificultades para discriminar sonidos, reconocer pautas sonoras, secuencias, palabras, órdenes e historias y, por otro, la dislexia visual que se caracteriza por los problemas para seguir y retener secuencias visuales, análisis e integración visual de rompecabezas, cambios o inversiones de letras y confusión de letras y palabras similares. Sin embargo, Mc Grady (1968) ya advirtió que no todos los sujetos disléxicos se clasifican en estos dos tipos sino que muchos de ellos pueden presentar características de ambos.

Otras investigaciones, no obstante, delimitan los subtipos de dislexia de otro modo. De esta manera diferencian cinco tipos: 1) dislexia con síndrome de trastorno lingüístico, dificultades auditivas, anomia, trastorno en la comprensión y dificultades en la discriminación de sonidos; 2) dislexia con trastornos visomotores, problemas articulatorios, dificultades grafomotrices y en la combinación de sonidos; 3) dislexia con síndrome de alteraciones visoperceptuales, trastornos visoespaciales, problemas de memoria y discriminación visual; 4) dislexia con dificultades de secuenciación fonética, con dificultades de repetición y 5) dislexia con trastornos de memoria verbal.

Desde el punto de vista del procesamiento de la información se han clasificado los diferentes subtipos de dislexia según el proceso normal de adquisición de la lectura y la escritura. De esta manera, se identifican tres subtipos de dislexia, que son: a) dislexia fonológica, la cual manifiesta dificultad en el componente fonológico, presentando problemas para representar la imagen sonora del grafema -por lo que presentan dificultades para acceder al significado de las palabras-, errores derivacionales y cometen más errores y disminuyen su velocidad lectora ante palabras desconocidas para el sujeto; b) dislexia morfémica, originada por una perturbación en el procesador visual, en la que se presentan distorsiones de la extensión y formato de la palabra y c) dislexia visual analítica, que presenta problemas principalmente en la función analítica del procesador visual, presentando problemas en la identificación de las posiciones de las letras.

Luis Lozano (1994), por su parte, hace una clasificación de la dislexia en función de si los aspectos deficitarios se encuentran en los componentes implicados en la ruta léxica de la lectura o en la fonológica.

La dislexia superficial sería, pues, la que presenta un funcionamiento alterado de los módulos que intervienen en la ruta léxica y los principales síntomas serían una lectura más correcta de palabras regulares que la de irregulares, regularizaciones de palabras irregulares, comprensión basada en la pronunciación y no en la forma escrita, frecuente confusión de homófonos, no existe influencia de las dimensiones concreto-abstracto o contenido-función.

La dislexia producida por una alteración de la ruta fonológica es la conocida como dislexia fonológica y la describe según unos síntomas críticos –encontrados en todos los pacientes- y otros asociados –encontrados en la mayoría de los pacientes-. Entre los primeros destaca la lectura de pseudopalabras deteriorada en comparación con la lectura de palabras, errores visuales u ortográficos en la lectura de palabras, aunque no semánticos ni efecto de concreción u disgrafía. Entre los segundos están la lectura de pseudopalabras con pocas omisiones, muchas palabras con parecido visual y algunas incorrectas y la lectura de palabras con errores derivativos.

Otra autora, Natalia Calderón, agrupa las clases de dislexia en los dos tipos citados al inicio de este apartado: uno, la dislexia adquirida (producida por alteraciones en la ruta de acceso al significado) y la otra, la dislexia del desarrollo (causada por inmadurez cerebral). En el primer grupo, ella incluye la dislexia fonológica, superficial, semántica, profunda, auditiva y visual, mientras en el segundo agrupa evolutiva y profunda.

En resumen, existen casi tantas clasificaciones de los tipos de dislexia como autores o, por lo menos, como criterios para agruparlas. Así, a parte de las descritas por los autores comentados anteriormente, podemos destacar las siguientes. Según Border (1973): dislexia disfonética, dislexia diseidética y dislexia mixta. Según Bakker (1979): dislexia lingüística; dislexia perceptiva y dislexia mixta. Según Mattis (1975): dislexia con alteración primaria del lenguaje, dislexia con trastorno articulatorio-grafomotor. Y según autores como Baddeley (1982), Coltheart (1983), Temple (1983) o Marshall (1984): dislexia superficial, dislexia fonológica y dislexia profunda, entre otras.

Contrariamente a tantos intentos por clasificar los diferentes tipos de dislexia en función de las características comunes encontradas en los distintos patrones clínicos, en las últimas publicaciones se presenta la dislexia como única -aún admitiendo la

diversidad de dificultades que pueden manifestar los sujetos- atribuyendo al fallo fonológico la base de todas las dislexias (Shaywitz, 1998) y (Swank, 1999).

## 2.4 Etiología de la dislexia

Otra gran cuestión que envuelve este trastorno es el origen del mismo, es decir, su etiología. A lo largo de los años se ha hablado de genética, dominancia cerebral, lateralización, alteración cognitiva, etc.

Según la *Associació Catalana de Dislèxia i altres dificultats específiques*, la historia familiar es uno de los factores de riesgo más importantes ya que en este trastorno se ha observado un alto componente genético. Hasta el 68% de personas disléxicas tiene un progenitor o ambos con el mismo problema, y el hermano de un disléxico tiene el 40% de posibilidades de tener el mismo trastorno. Pennington (1996) coincide con este último dato, destacando que el 40% de los hermanos de niños disléxicos tienen en mayor o menor grado el mismo trastorno y en los padres de disléxicos la prevalencia va desde el 27 hasta el 49%. Teniendo en cuenta estos datos es fácil afimar que la dislexia tiene una fuerte carga genética, aunque no está demostrado el tipo de herencia por el que se rige.

Por otro lado, han sido muchos los estudios que han pretendido esclarecer las causas de la dislexia, buscando en déficits neurológicos.

En un primer estudio se llegó a la conclusión de que la dislexia se debía a un defecto congénito del cerebro que afecta a la memoria visual de las palabras y letras, cosa que les provoca las dificultades que manifiestan estos sujetos en reconocer o comprender las palabras escritas.

Otro estudio posterior determinó que la dificultad de establecer la dominancia cerebral en cuanto a la competencia de imágenes provocaba la estrefosimbolia, esto es, invertir los símbolos.

En 1956 Drew realizó un estudio según el cual las dificultades en el reconocimiento e interpretación de las palabras se explican a la existencia de ceguera verbal congénita, cosa que se debe a un retraso en el desarrollo de los lóbulos parietales.

Años más tarde, en 1970, Critchley concluyó que la causa de la dislexia era la inmadurez del desarrollo cerebral, cosa que provocaría las rotaciones, inversiones, omisiones, sustituciones y los problemas de pronunciación y análisis estructural.

Un estudio sobre los problemas de conducta de los niños disléxicos (Hirsch, 1968) vuelve a poner el acento en el retraso de la dominancia lateral, lo cual sería causante de la mala memoria para los detalles, la distorsión en la reproducción de configuraciones espaciales, los problemas viso-motores, la desorganización personal, etc.

Actualmente, sin embargo, existe controversia respecto a los factores neurológicos implicados en la dislexia.

Rosa Mª Rivas Torres y Pilar Fernández Fernández (1994) destacan las aportaciones procedentes desde perspectivas neurológicas y cognitivas, analizando los factores neurológicos estudiados en relación a la dominancia cerebral y la lateralidad, por un lado, y los factores cognitivos responsables en el proceso de lectura, por el otro.
Para estas autoras, los signos y síntomas que muestra un sujeto disléxico se deben a un retraso madurativo que provoca una afectación de las relaciones espaciotemporales, la motricidad, la discriminación perceptiva, los procesos simbólicos, la capacidad atencional y numérica y/o las habilidades sociales y personales.

En la misma línea se encuentra Margarita Nieto (1988), quien considera que la dislexia se debe a una inmadurez o disfunción neuropsicológica, ya que las dificultades que presentan los sujetos disléxicos son las mismas que manifiestan, de modo transitorio, los lectores aprendices.

Siguiendo estas dos categorías establecidas, vamos a hacer un repaso por las conclusiones extraídas a raíz de los resultados de diferentes estudios que comparan disléxicos y buenos lectores.

Empezando, pues, con los factores neurológicos Monedero (1984) expone que la mayoría de sujetos disléxicos presenta lesiones cerebrales, no obstante, existe un acuerdo generalizado en afirmar que no existe relación causal entre la alteración orgánica y las dificultades de aprendizaje de la lectura.

Dentro de los trastornos neurológicos, se encuentran los perceptivos, tanto visuales como auditivos. En cuanto a los primeros, ante el gran porcentaje de niños disléxicos que presentan dificultades en pruebas vasomotoras, de localización y apareamiento visual y análisis visual, algunos autores, como Leisman (1976), concluyen que los sujetos con dislexia presentan dispraxia ocular y no lateralización de la mirada, cosa que provoca sacudida oculares tan rápidas que impiden al cerebro procesar la información. En relación a los trastomos auditivos, a pesar de que los autores no llegan a un acuerdo, la hipótesis fonológica es la más respaldada, apoyada por Monedero (1984) entre otros, la cual explicaría los problemas de segmentación, identificación de fonemas, rima, etc.

En relación a los problemas de organización espaciotemporal, manifiestos por las dificultades que presentan los niños disléxicos al orientar las letras o recorrer las líneas, los autores tampoco se ponen de acuerdo.

Por último, dentro de los factores neurológicos, también encontramos los estudios sobre lateralización. La dominancia cerebral y la especialización hemisférica han sido posiblemente los factores a los que se les ha otorgado, con más frecuencia, el papel de causantes de la dislexia. Sin embargo, los autores apuntan a que la lateralidad por ella misma no es causante de ningún trastorno, sino que lo que causaría dificultades sería el no establecimiento de dominancia y especialización, es decir, un cerebro inmaduro en ese sentido.

Por otro lado, desde los años ochenta, con la aparición de la psicología cognitiva, empiezan a cobrar importancia los procesos implicados en la lectura como punto de partida para describir y estudiar los componentes afectados en la dislexia.

Así, se estudia el papel de la memoria en la lectura y los déficits que estos niños presentan, sobretodo en la memoria a corto plazo, sin llegar a una explicación clara y unánime. También se estudian, a parte, los problemas de lenguaje oral, y son muchos los autores que los correlacionan con las dificultades de lectura. Actualmente, coinciden en que los sujetos con dislexia presentan problemas en la codificación fonológica, no en el procesamiento verbal general.

Cierto es que no existe unanimidad respecto a las causas de la dislexia, aunque todo parece indicar que la inmadurez cerebral es la explicación más apoyada últimamente.

## 2.5 El lenguaje escrito en la dislexia

A pesar de haber dedicado un punto de este trabajo a los síntomas más destacados de la dislexia, se ha decidido separar aquellos referentes al lenguaje escrito para profundizar en ellos, ya que este es el tema principal del trabajo.
Como ya hemos dicho cuando tratábamos la definición de dislexia, ésto es un trastorno que afecta a la adquisición de la lectura y la escritura. Por tanto, es en el lenguaje escrito, que engloba tanto la lectura como la escritura, donde encontraremos las características más definitorias.

Recordemos que existían una serie de síntomas que se daban en los niños preescolares que podían predecir una tendencia a la dislexia. Entre ellos encontramos una historia familiar de disléxicos, retraso del lenguaje oral, falta de habilidad para recordar nombres de series de cosas (colores, días de la semana, etc.) y con las secuencias, problemas con los términos deícticos que tienen relación con el espacio, problemas para aprender rimas, confusiones en la pronunciación de palabras que se asemejen por su fonética, alternancia de días "buenos" y "malos" en el trabajo escolar, sin razón aparente y aptitud para la construcción y los objetos y juguetes "técnicos" (mayor habilidad manual que lingüística, que aparecerá típicamente en las pruebas de inteligencia), juegos de bloques, legos, rompecabezas, entre otros.

En los niños entre seis y nueve años podemos encontrar dificultad para distinguir la derecha y la izquierda, problemas para retener series (tablas de multiplicar, meses del año, etc.), falta de atención y concentración y frustración, con posible inicio de problemas de conducta. Por lo que respecta al lenguaje escrito empieza a observarse dificultad en el aprendizaje de la lectura y escritura y persistencia a escribir en espejo, tanto letras como números.

Cuando estamos con niños de entre nueve y doce años podemos observar desorganización en casa y colegio, problemas para seguir órdenes orales, falta de confianza en sí mismo, frustración y problemas conductuales como inmadurez, impulsividad... En lo referente al lenguaje escrito vemos continuos errores de lectura, problemas en lectura comprensiva, escritura con omisiones, inversiones, alteración del orden, etc. y dificultad para copiar.

Por último, los signos que muestran los sujetos mayores de doce años son baja autoestima y aparición de conductas disruptivas. En cuanto al lenguaje escrito

observamos una escritura descuidad y desordenada, inconsistencias gramaticales y errores ortográficos, permanecen omisiones y errores de escritura de etapas anteriores, problemas en la planificación y redacción de textos y dificultades en comprensión lectora.

Como podemos comprobar, a medida que avanza la edad del sujeto las complicaciones en torno al lenguaje escrito aumentan y, por consiguiente, se agravan todas aquellas áreas en las que se precisa el lenguaje para la adquisición de conceptos.

Así pues, a modo de recopilatorio, las características más destacadas en la escritura de los niños con dislexia son:

- Confusión de las letras de simetría opuesta (por ejemplo, *b* por *d*, *p* por *q*, etc.).
- Confusión de letras parecidas por su sonido.
- Confusión de letras parecidas en su punto de articulación.
- Confusión de *g*, *j* y *q*.
- Errores ortográficos al confundir letras que corresponden a un mismo fonema (por ejemplo, *s-c-z*; *ll-y*; *g-j*; etc.).
- Alteraciones de la secuencia de las letras: omisión de letras (*pato* en lugar de *plato*); inversiones (*sol* en lugar de *los*); inserción de letras (*teres* por *tres*) y alteración del orden de las letras (*noma* por *mano*).
- Confusión entre palabras parecidas u opuestas en significado, proceso conocido con el nombre de sustitución semántica (por ejemplo, cuando leen o escriben *negro* en lugar de *blanco*).
- Errores de separación de palabras (por ejemplo, *lasi lla*, por *la silla*).
- Dificultad en el trazo o disgrafía.
- Escritura en espejo.
- Fallos en la construcción gramatical de la redacción espontánea.
- Inversión de letras en las palabras.
- Sustitución de unas letras por otras.
- Omisión de letras (sobretodo de b, d, g, p, t, k)
- Omisión de palabras.
- Adición de sonidos al final de la palabra. También pueden añadir palabras.

La grafía del sujeto dependerá del control y desarrollo psicomotor segmentario. Algunos de los problemas con los que nos podemos encontrar son:

- tamaño demasiado grande o pequeño, o una combinación de los dos

letras desproporcionadas y que se salen de la pauta de escritura
dificultad para mantener el espacio regular entre palabras y/o letras
direccionalidad dispar de las letras
dificultad para seguir una línea recta, aún con papel pautado.

Por lo que respecta a la sintomatología más importante en cuanto a la lectura:

Inhabilidad en pronunciar palabras familiares.
Pierde con facilidad el renglón.
Dificultad al tener que cambiar de renglón.
Dificultad de comprensión del texto leído.
Mala comprensión de vocales, confundiéndolas.
Mala pronunciación de vocales.
Incorrecta pronunciación de consonantes.
Rotación de letras.
Interpolación de fonemas inapropiados.
Separación de algunos fonemas del conjunto de las consonantes.
Sustitución de unas palabras por otras.
Repetición de palabras.
Agregación de palabras.
Omisión de palabras.
Denegación, lo que implica un frenado a mitad de la lectura.
Enfasis erróneo en palabras largas.
Falta de fluidez al leer
Vacilaciones: el lector tarda más tiempo del habitual en su lectura.

Las personas con dislexia presentarán problemas en la composición escrita o discurso oral debido a sus dificultades de estructuración espaciotemporal, es decir, el conflicto que les supone la secuenciación. Por este mismo motivo también pueden manifestar problemas en la comprensión, composición y estructuración de poemas.

Como hemos visto, a parte de las dificultades en la redacción espontánea o no de textos, las deficiencias más persistentes en el lenguaje escrito en la dislexia son los defectos de ortografía y la disgrafía, así como los errores de lectura y las dificultades de fluidez y comprensión lectora.

## 2.6 La dislexia en el aula

Es importante conocer las características de cualquier dificultad o trastorno, ya que de ello depende que el mismo sea detectado. La población infantil pasa la mayor parte del tiempo con padres y profesores, por ese motivo serán ellos los que probablemente se den cuenta de la necesidad del sujeto.

Entre las características principales que el profesor puede observar en un niño disléxico se encuentran una lectura lenta, ausente de ritmo, pérdida de la línea, confusiones en el orden de las letras o inversiones y una escritura incoherente, con mala caligrafía, inversiones u omisiones de letras y/o palabras, etc.
Además, el sujeto también puede presentar problemas en aritmética, por la dificultad en manipular símbolos numéricos; historia, debido a problemas en la sucesión temporal; geografía, por la dificultad para establecer coordenadas y geometría, como consecuencia de los déficits espaciales.

Conjuntamente con los signos y síntomas escolares, padres y profesores pueden advertir una serie de características conductuales que normalmente afectan a los sujetos con este trastorno. Según Thomson (1992) el rasgo más común es la ansiedad, cosa que puede conllevar desde un bajo autoconcepto, mostrándose inseguro hasta el extremo opuesto, con comportamientos agresivos por su exceso de vanidad. Además, los sujetos suelen mostrar una atención inestable, consecuente a la fatiga que provoca superar constantemente sus dificultades perceptivas y una gran desmotivación y desinterés por los contenidos escolares, derivado de sus malas calificaciones y de la no correspondencia de las mismas con su esfuerzo.

Si bien es importante, como se ha comentado anteriormente, el conocimiento de estas características para el descubrimiento del problema, también es importante que dicha detección sea cuanto más precoz mejor, ya que de ello dependerá una intervención adecuada y los resultados y consecuencias de la misma. Así pues, existen unos indicadores primarios que pueden hacer sospechar al profesor de la existencia de una posible dislexia o una predisposición a la misma. Estos indicadores se dan entre los cuatro y los seis años aproximadamente y aparecen, de forma genérica, a nivel de habla y lenguaje, con dislalias, vocabulario pobre, falta de expresión o comprensión verbal deficiente; y en torno a la psicomotricidad, con retraso en la estructuración y conocimiento del esquema corporal, dificultades sensoperceptivas, torpeza motriz o

tendencia a la escritura en espejo. No obstante, estos indicadores primarios se han descrito de forma más detallada en los puntos anteriores.

Cuando tengamos un alumno disléxico en clase es importante saber que, aunque es imprescindible que ese niño reciba un tratamiento especifico, en el aula también se le debe atender apropiadamente. Lo principal es la comprensión del trastorno, huyendo tanto de medidas sobreprotectoras, como de ideas preconcebidas de que el problema se deriva a la falta de motivación o pereza del niño o a un bajo nivel de inteligencia. Es recomendable dar a entender que se entiende el problema y que se le prestará la ayuda que precise. Todos nuestros actos deben ir dirigidos a optimizar el rendimiento del niño, a la vez que intentaremos evitar problemas de frustración y perdida de autoestima.

Algunas indicaciones posibles para maestros de alumnos disléxicos son las siguientes, aunque hay que tener presente que las ayudas deben individualizarse a cada caso, a cada persona, teniendo claro nuestro objetivo:

- sentarlo en las primeras filas, para ayudarle siempre que sea necesario
- ayudarle a pronunciar correctamente las palabras
- no utilizar el método "global" para el aprendizaje de la lectura
- no pretender que alcance el mismo nivel lector que sus iguales
- animarle a preguntar cuando tenga alguna duda
- comprobar que ha entendido el material escrito suministrado
- ofrecerle material lector apropiado para su nivel
- valorar los trabajos por su contenido, no por los errores de escritura
- reforzar sus aspectos positivos
- valorar los progresos de acuerdo a su esfuerzo
- permitirle el uso de calculadora o tablas de multiplicar, para la realización de ejercicios determinados
- enseñar a tomar apuntes mediante notas breves
- ponerle menos deberes de lectura y escritura
- darle fotocopias en lugar de hacerle copiar grandes cantidades de texto de la pizarra
- no ridiculizarle jamás
- no se le deben corregir todos los errores de escritura
- tener en consideración que escuchar y escribir a la vez puede resultarle muy difícil
- no hacerle repetir todo un trabajo escrito

tener en cuenta que en trabajos que le impliquen un sobreesfuerzo debido a que estén implicados procesos con los que él tenga dificultades, puede distraerse con mayor facilidad y/o tardar más tiempo.

tener la información importante identificada

la comprensión de textos se puede facilitar con otros recursos (videos, por ejemplo). Los videos deben ser vistos antes de la lectura. Esto puede ayudar a los alumnos a seguir la trama y a centrar la atención más fácilmente en aspectos más sutiles.

Leer silenciosamente mientras se escucha la versión gravada del texto, cosa que aumentará su comprensión.

Enseñarle a que se habitúe a subrayar o destacar las ideas principales del texto utilizando un código de colores o de líneas. Se puede trabajar en reeducación con este mismo material.

Para ayudar a enfocar su atención durante la lectura silenciosa se le pueden dar las palabras importantes previamente.

Para aumentar su comprensión se puede llevar a cabo discusiones en pequeños grupos sobre la lectura realizada siguiendo las preguntas que el profesor habrá dado anteriormente a la lectura.

Debido a que frecuentemente la lectura oral en clase provoca frustración y vergüenza se le puede enseñar el párrafo que le tocará leer previamente para que pueda prepáraselo en casa.

Se le pueden combinar las pruebas escritas con exposiciones orales.

Reformular las preguntas tantas veces sea necesario para que el alumno pueda entender el objetivo de la pregunta

Se le puede aumentar el tiempo para hacer las actividades o recudir el número de preguntas de estas, o cambiar el formato de las mismas.

Evaluar de manera independiente la ortografía y contenidos

En cuanto al lenguaje escrito, es importante que el niño practique regularmente la escritura en el colegio y en casa para desarrollar las habilidades de escritura.

Para trabajar los contenidos matemáticos, enseñar estrategias de repasar las secuencias verbalmente (hablándose a sí mismo, verbalizando los pasos a seguir uno a uno).

Trabajar con textos más breves y que vayan incorporando progresivamente nuevas palabras.

Llega un momento en la vida escolar de los niños disléxicos en la que es conveniente hacer adaptaciones en el contenido y en la manera de evaluar sus trabajos y

exámenes. En este, y en todos los casos, las calificaciones deben estar de acuerdo con el esfuerzo que hace el alumno ya que así se podrá lograr aumentar su motivación para que éste consiga acceder al aprendizaje con autonomía, sin la ayuda permanente del adulto.

## 2.7 Intervención en la dislexia

*"Si se diagnostica la dislexia antes de que el niño entre en el tercer curso, existe aproximadamente un 80 de posibilidades de que pueda superar su confusión con respecto a los signos del lenguaje. Si esta condición no se diagnostica hasta quinto curso, existe un 40% de posibilidades de corregir la deficiencia. Para los disléxicos que llegan a séptimo, existe un 5% de posibilidades de que puedan efectuarse correcciones en medida suficiente como para que el alumno logre un rendimiento adecuado en el proceso de codificar y descodificar símbolos"* (Jordan, 1982)

Los datos expuestos anteriormente nos recuerdan la importancia que tiene la detección precoz del problema es muy importante ya que posibilita que la intervención se haga lo antes posible, evitando así la agravación de los síntomas o la aparición de otras dificultades más severas.

El principal objetivo de toda intervención es el de estimular y educar las funciones alteradas sobre la base de las capacidades de que dispone el sujeto. Así pues, no sólo es necesario conocer las dificultades del niño, sino también sus posibilidades para otorgarle estrategias que le permitan suplir sus problemas y potenciar, al mismo tiempo, sus capacidades.

Teniendo en cuenta esto, es evidente que cobra especial importancia el tener en cuenta aquellos síntomas descritos en puntos anteriores que se consideran como precursores de la dislexia, ya que realizando distintos procedimientos destinados a favorecer el correcto desarrollo de dichas capacidades alteradas se está llevando a cabo un papel preventivo que evitará, en mayor medida, que aparezcan dificultades más serias y garantizarán el éxito de adquisiciones más complejas.

Estudios retrospectivos y prospectivos apuntan a que la dislexia es un trastorno crónico, es decir, el déficit cognitivo que la provoca permanece para siempre, aunque sus consecuencias varían. Así, los disléxicos adultos leen, pero con menos fluidez y

precisión, por lo que necesitan más esfuerzo durante las actividades que precisan lectoescritura.

Para paliar estas consecuencias y para permitir que los niños tengan acceso a la lectura lo antes posible es oportuno intervenir terapéuticamente lo antes posible, para permitir al sujeto rentabilizar sus recursos. El tratamiento debe ser intensivo y largo.

Además, a la hora de hablar sobre la intervención más adecuada a llevar a cabo en un caso de dislexia hay que tener en cuenta que no todos los disléxicos presentan las mismas dificultades ni en el mismo grado, por lo que dicha intervención deberá tener en cuenta tanto las habilidades en que presenta problemas como las que no. Al mismo tiempo, optaremos por un modelo interdisciplinar, abierto a acoger métodos propuestos desde diferentes enfoques y en el trabajen conjuntamente distintos profesionales con el objetivo de reducir, o dotar de estrategias, para que los problemas con los que se encuentra el niño disminuyan, y maximizar sus habilidades, potenciando las capacidades en las que no presentan dificultades.

Desde la neuropsicología se enfatiza la estimulación de aquellas áreas intactas en su funcionamiento. Así, puyes, según Hynd y Cohen (1987), los pasos a seguir en un caso de dislexia son:

1) Evaluar las posibilidades e inconvenientes neuropsicológicos de cada sujeto, es decir, el funcionamiento cognitivo, neurológico y el tipo de errores que comete.
2) Relacionar las capacidades neuropsicológicas del sujeto con procedimientos destinados a potenciarlas.
3) Mejorar la motivación y la confianza en sí mismos en toda la intervención, debido a que, generalmente, se trata de niños con un bajo autoconcepto.

En la misma línea, la secuencia de actuación que propone Rueda (1995) es la siguiente:

Contextualizar: Crear un clima agradable en el que el niño se sinta escuchado y entendido.

Definir el problema: Concretar las características a tratar, haciendo partícipe al niño.

Definir la meta: Implicar al niño en los objetivos programados.

Unir la meta con los medios: Proporcionarle al niño las estrategias adecuadas para conseguir los objetivos planteados.

Recapitular: Hacer una revisión de los logros conseguidos y proponer objetivos nuevos.

Por otro lado, desde el punto de vista de la psicolingüística se debe, en primer lugar, identificar los procesos afectados en las tareas de procesamiento lingüístico y, en función de los mecanismos que fallan, aplicar las estrategias más adecuadas. Por tanto, desde esta visión se apoya una intervención individualizada, que tenga en cuenta los errores que comete el sujeto. De este modo si, por ejemplo, el niño tiene algún problema en el procesador fonológico que provoca que éste no sea capaz de establecer correspondencia grafema-fonema, la intervención se enfocará principalmente al entrenamiento auditivo en discriminación de sonidos. Si el fallo se encuentra, por el contrario, en la transformación o asociación letra-sonido se orientará la intervención en la asociación auditiva, identificando, por ejemplo, los sonidos de las letras.

Existen diferentes estrategias reeducativas. A continuación se citan algunas de las más conocidas.

La educación multisensorial, tal y como indica su nombre, trabaja la memoria visual, auditiva, articulatoria, táctil, grafomotora y rítmica, favoreciendo la creación de imágenes que incidan en la adquisición del proceso lectoescritor. Es decir, se trabaja la relación entre el habla y símbolos visuales o de otras modalidades, escribiendo en el aire las letras, moldeándolas con plastilina, articulando los fonemas, escuchándolos, etc. A pesar de las ventajas que supone la realización de los aprendizajes simultáneamente por diferentes modalidades, este tipo de intervención ha sido criticado por la sobrecarga que puede generar en los sentidos.

Cuando el niño tiene dificultades motoras se interviene con educación psicomotriz. Planificando actividades psicomotoras se pretende que el sujeto tome conciencia del esquema corporal, del espacio, de la lateralidad, de la disociación de movimientos, etc. La secuencia a seguir suele ser la siguiente:

a) Esquema corporal: conocimiento del propio cuerpo y del otro, nociones espaciales del propio cuerpo y del otro y localización de objetos respecto al cuerpo.
b) Lateralización: identificación de la dominancia lateral y ejercicios de fuerza y de precisión.

c) Orientación espaciotemporal: nociones espaciales y temporales en asociación gráfica y dinámicas.

Existe otro tipo de entrenamiento, conocido como el entrenamiento perceptivo-motriz, basado en los problemas psicolingüísticos detectados en los disléxicos a través del ITPA. La intervención se basa en la realización de actividades concretas para cada uno de los componentes afectados, los cuales se detallan a continuación:

1) Recepción auditiva: Cuando el niño presente problemas en la decodificación auditiva es necesario que el educador utilice frases cortas y pistas visuales. Algunas de las actividades que se pueden realizar son: la comprensión de cuentos leídos en voz alta; el seguimiento de instrucciones verbales; la identificación de frases absurdas; las descripciones verbales y la identificación de sonidos familiares.
2) Recepción visual: Si las dificultades se presentan en la aptitud para entender los símbolos, se le deberá ayudar con la audición. Las actividades que se pueden trabajar son: la identificación de objetos, asociando letra-sonido; la identificación de colores, letras, números y formas geométricas; localización de similitudes y diferencias; identificación de ruidos y sonidos; secuencialización y lectura comprensiva.
3) Asociación auditiva: Actividades como identificar sonidos; hacer clasificaciones lógicas; encontrar semejanzas t diferencias sutiles; realizar predicciones sobre el final de narraciones y/o construir frases (ordenar, cerrar, completar, etc.) pueden ayudar al sujeto a relacionar las palabras habladas. Si el niño presenta problemas en este tipo de actividades, el educador puede acatar una actitud pausada, dándole tiempo, otorgándole las ayudas visuales y abstractas que necesite, trabajando con material escrito y no verbal...
4) Asociación visual: En este caso, la intervención tendría como objetivo relacionar símbolos visuales, con lo que se le podría ayudar mediante soporte auditivo. Algunas de las actividades que podrían llevarse a cabo son: la clasificación visual de objetos por diferentes criterios (colores, tamaños, formas, etc.); la identificación de dibujos incongruentes y/o la ordenación secuencial según las descripciones orales del educador.
5) Expresión verbal: Si el niño tiene problemas en la capacidad para expresar sus ideas se pueden trabajar las siguientes actividades: la lectura colectiva en pequeños grupos; las descripciones que impliquen experiencia y conocimientos del niño; la lectura comprensiva; las clasificaciones de objetos por campos semánticos; contar historias; invención de adivinanzas y/o promover la

expresión de opiniones personales. Para ayudar en la realización de dichas actividades se le pueden facilitar sugerencias visuales y verbales.

6) El cierre gramatical: Algunos ejercicios que se pueden practicar para fomentar la capacidad de predicción de acontecimientos lingüísticos son: la memorización de frases y poemas cortos; la ejercitación de la comprensión de las relaciones entre palabras (opuestos, rimas, respuestas pareadas, etc.); el cierre de frase y el reconocimiento de formas correctas de las palabras.

Otra manera de intervenir es tener en cuenta los procesos a seguir de manera natural en la adquisición de la lectura y la escritura. De este modo, nos encontramos con dos métodos de entrenamiento de la lectura: el analitico, que empieza por el análisis de la frase para después ir estudiando los diferentes componentes de la misma (palabras, sílabas y letras) y el sintético, que empieza por el estudio de grafemas, para después analizar las silabas, luego las palabras y, finalmente, las frases y el texto.

Elegiremos un método u otro en función de las características que presente el sujeto. Así, ante un niño con dificultades auditivas que sustituye los sonidos, los combina deficientemente, conoce el nombre pero no el sonido de las letras, etc. se deberá realizar una intervención de las capacidades auditivas, aunque la enseñanza de la lectura y la escritura se deberá basar en la modalidad visual, por lo que escogeremos el método analítico, para que aprenda las palabras por su configuración visual.
En cambio, si el niño invierte palabras o letras, pierde la línea, no domina los signos de puntuación y produce palabras parecidas en apariencia en lugar de leerlas correctamente, nos encontramos ante un niño con problemas visuales. Por lo tanto, se le deberá enseñar a leer mediante el método sintético o fonético, ya que enseña en primer lugar la correspondencia grafema-fonema, aunque se deberá intervenir para entrenar las capacidades visuales.

Además, también es interesante fijarse en qué aspecto tiene más dificultades el niño en cuanto a la lectura (exactitud, comprensión o velocidad). Este conocimiento nos permitirá focalizar las actividades al entrenamiento del mismo.
Si, por ejemplo, el sujeto lee con falta de exactitud –ya sea por problemas de memoria inmediata o por una lectura muy lenta- se tendrá que trabajar con material breve, frases muy cortas y de fácil comprensión.
Cuando el niño lee pero no entiende lo que acaba de leer, deberemos intervenir en la comprensión lectora. Reforzar el análisis visual de la frase o palabra, identificando

seguidamente los distintos términos que la componen, son tareas que nos pueden ayudar.

Para trabar, en cambio, las dificultades de velocidad lectora podemos pedirle al sujeto que reconozca rápidamente sílabas y palabras muy frecuentes o que elimine una silaba de una palabra mediante análisis visual.

También es importante tener en cuenta que todas las estrategias para la correcta adquisición de la lectura y la escritura deben seguir la progresión normal, según la etapa en la que se encuentre. Así para la lectura el orden sería: reconocimiento y lectura de cada signo; reconocimiento de silabas directas e inversas (en orden de dificultad creciente); lectura de palabras que les falten letras; lectura comprensiva de palabras; formación de palabras con letras sueltas; lectura comprensiva silenciosa; cumplir órdenes escritas; formar frases y resúmenes orales y escritos. En la escritura, por su lado, deberíamos empezar con ejercicios de grafía con componente espacial, pasar a la copia, dictado, redacciones y resúmenes y, por último, trabajar la autocomprobación.

Luis Lozano, por su parte, en su artículo *"La reeducación de las dislexias evolutivas: sus fases"*, plantea un modelo de intervención basado en las aportaciones de la neuropsicología cognitiva. Según el autor, el tratamiento de las dificultades de lectura se debe centrar en aquellos aspectos que presenten deficiencias.

Algunas de las actividades que Lozano presenta dirigidas a la reeducación de los problemas derivados de la ruta fonológica, son:

· Dificultades en el conocimiento metafonológico: repetir oralmente frases; dividir las oraciones en las palabras que las componen apoyándose con palmadas u otra ayuda externa; unir las palabras para formar frases; separar las palabras en sílabas (también puede ayudarse de palmadas, pitos, etc.); formar palabras a partir de unas sílabas dadas; escuchar y repetir palabras con un determinado fonema y decir si es igual o no; recuerdo libres de palabras a partir de una indicación dada por el educador (palabras que empiecen por una determinada sílaba, por ejemplo); clasificar diferentes dibujos dependiendo del fonema inicial o final; repetir las palabras que empiecen o terminen por un determinado fonema ante una serie concreta; identificar palabras que se diferencien por sólo un fonema; buscar palabras que rimen con una propuesta; etc.

· Dificultades en la correspondencia grafema-fonema:

Si los problemas se centran en el análisis grafémico: división y formación de frases, palabras y sílabas con material de soporte oral y físico. Estas actividades son importantes ya que ayudan a que el sujeto tome conciencia de la importancia del añadido o cambio de un solo fonema para su significado. Por ejemplo, antes una palabra dada, se le puede pedir que forme otras cambiando únicamente una letra. Otra actividad que podemos realizar para trabajar este componente es que deletree palabras de izquierda a derecha pronunciando en sonido de la letra y no su nombre.

Si las dificultades se manifiestan en torno a la asignación del fonema al grafema: hacer que la letra tenga significado usando procesos a nivel representativo; acompañar con ejercicios motores los sonidos correspondientes de las letras (hacer un dibujo, moldearla con plastilina, usar colores distintos, etc.)

Si los problemas se presentan en la unión de todos los fonemas en un todo coherente: alargar la pronunciación de las letras de las sílabas, uniéndolas con las siguientes sin interrumpir la expulsión de aire, para que perciba la continuidad, realizar el mismo ejercicio con las sílabas de las palabras y las palabras de la oración.

· Dificultades en el reconocimiento de las palabras: Trabajar las palabras unidas al dibujo que les corresponda, puntear la palabra con un punzón, pintarla, etc. de forma que el niño vaya creándose un léxico visual, asociándolo a su significado.

Numerosos estudios han mostrado que los niños con dislexia evolutiva presentan dificultades en conciencia fonémica (Jiménez, 1997). Se ha probado, también, que el entrenamiento en conciencia fonémica es efectivo para mejorar la lectura cuando se trata de niños de 5 a 8 años. Además, los resultados son mejores si se combina el entrenamiento en conciencia fonémica con apoyo visual de letras. No obstante, cuando se trata de niños de mayor edad, este tipo de entrenamiento no ha conseguido mejorar su lectura.

Mª del Rosario Ortiz González, Remedios Guzmán Rosquete y Ana I. García Espinel, de la facultad de psicología, de la universidad La Laguna de Tenerife, llevaron a cabo un estudio en el que pretendían comprobar si la incorporación de entrenamiento en percepción del habla al programa de instrucción en conciencia fonémica con apoyo visual de letras tendría efectividad para la mejora de la lectura en sujetos de más de 8 años (concretamente, en niños de entre 9 y 11 años).

Los resultados mostraron que mientras el entrenamiento en conciencia fonémica con apoyo visual de letras mejoró la conciencia fonémica pero no la lectura, el entrenamiento que además incluía instrucción en percepción del habla, mejoró la lectura de palabras y pseudopalabras.

Según las autoras, una intervención que combina entrenamiento en percepción del habla, conciencia fonémica y correspondencia grafema-fonema influye en el proceso de reestructuración léxica, posibilitando la construcción de representaciones fonológicas estables y precisas a nivel fonémico, cosa que permite una mejor lectura.

Así pues, el entrenamiento que proponen las autoras de este estudio incluye actividades como: aislar segmentos fonológicos, realizar síntesis fonémica, segmentar y omitir fonemas con ayuda de una pizarra o letras magnéticas, discriminación fonémica en palabras, discriminación de sílabas, actividades de igual-diferente, etc.

Por otro lado, según Xavier Angerri la reeducación debe iniciarse con la identificación de las letras del alfabeto, proporcionando al alumno estrategias memorísticas para su recuerdo.

Es importante alternar ejercicios orales, escritos y de movimientos corporales, para ayudar al niño a crearse una imagen mental para cada letra y una buena discriminación auditiva.

Para trabajar la semántica propone realizar actividades con palabras de diferentes campos semánticos y jugando con rimas.

El esquema de tratamiento que propone el autor es el siguiente (extraído del libro: *Puyuelo, Miguel; Angerri, Xavier; Blanco, Carmen; Comblain, Annick; Santolalla, Magdalena; Serrano, Maite; Soriano, Juana y Thérris, Brigitte. "Casos clínicos en logopedia 2". ED. Masson, S.A. 2001)*:

1. Desarrollo de la coordinación motora y psicomotora
2. Estructuración espacial y temporal
3. Orientación espacial y temporal
4. Relajación y propiocepción
5. Entrenamiento de habilidades comunicativas orales
6. Programa de lectura y escritura:
    - Alfabeto
    - Sílabas
    - Palabras
    - Frases
    - Comprensión: semántica, morfología, sintaxis
    - Rotulación de letras
    - Copia

- Dictado
- Redacción

7. Tratamiento logopédico (en casos específicos)
8. Lectura de imágenes (en casos específicos)

El tratamiento propuesto por el autor debe tener en cuenta tanto las habilidades como las limitaciones de cada sujeto, individualizando la intervención, ajustándola a las características de cada niño, para conseguir siempre los mejores resultados.

Algunas de las actividades que destaca Angerri son:

· Para trabajar el lenguaje oral y la organización del mensaje se deberá empezar por la composición de frases con diferentes clases de palabras. Esta tarea se debe hacer según la siguiente progresión:

nombre-verbo

artículo-nombre-adjetivo-verbo

artículo-nombre-adjetivo-verbo-adverbio

artículo-nombre-adjetivo-verbo-adverbio-preposición-artículo-nombre-adjetivo

A partir de estas estructuras se pueden ir añadiendo otros elementos lingüísticos.

Otro aspecto a trabajar es la verbalización de sentimientos y la simultaneidad de gestos y palabras a la hora de comunicarse, tanto en situaciones estáticas, como en situación dinámicas o que hayan sufrido algún cambio a lo largo del tiempo.

Se trabajará también la simbolización del mensaje, ofreciendo una imagen mental al sujeto para favorecer su ritmo y la secuencialidad, así como su creatividad.

· Respecto a la estimulación de la percepción visual podemos hacer actividades como la búsqueda de diferencias entre dibujos, cosa con la que se desarrolla su capacidad analítica y su atención. Otro aspecto que se puede trabajar es la figura corporal ante un espejo. En relación al esquema corporal y al desarrollo psicomotor se realizarán ejercicios para reforzar la habilidad digital, la lateralización, la independencia de segmentos corporales, los movimientos asimétricos y la coordinación oculomanual. También se practicarán la simetría y asimetría, la relajación muscular, el equilibrio, los conceptos espaciales y temporales como arriba-abajo, derecha-izquierda, fuera-dentro, etc., la valoración de distancias y dimensiones, etc.

· Para desarrollar la estructuración espaciotemporal se pueden llevar a cabo diferentes actividades en función de la edad.

Para niños de entre 6 y 8 años se les puede enseñar los días de la semana o los meses del año con apoyo de actividad motora, por ejemplo, dar un salto para cada día, encestar una pelota para cada mes (la actividad depende del criterio escogido). Otro tema a tratar son las horas. Éstas pueden practicarse con un reloj de juguete: primero las horas en punto, luego las medias horas, después los cuartos y, finalmente, los minutos.

Para niños más mayores, a partir de los 10 años, se trabajará la confección de horarios y la lectura de cuadros, como los horarios del cine o de los transportes públicos. También se puede trabajar con ellos la descripción de figuras, la enumeración ordenada de los elementos que las componen, etc. Al principio se les puede guiar mediante preguntas para que, progresivamente, vayan siendo más autónomos en la tarea. Otra actividad interesante a este respecto es la ordenación de letras dentro de la palabra, de palabras dentro de la frase, incluso de oraciones dentro de un texto.

· En cuanto a la orientación espacial se suele empezara a trabajar con la diferenciación de izquierda-derecha sobre el propio cuerpo, seguir con el cruce del eje corporal y continuar hasta trabajar el cambio relativo de espacio (por ejemplo, "tu derecha es mi izquierda"). Los materiales que podemos trabajar para estas actividades son pelotas, aros, cuerdas, bastones, fotografías, dibujos, espejo, etc.

· Para trabajar las dificultades que surjan en el área de matemáticas deberemos otorgarle al niño estrategias para que una los números a una imagen mental, como por ejemplo colores o símbolos no numéricos que progresivamente se irán sustituyendo por números.

· Por que se refiere al trabajo de la lectura y la escritura es muy importante tener en cuenta que la velocidad de procesamiento del sujeto será inferior a la media, por lo que tenemos que tener paciencia y respetarlo. Debemos realizar un entrenamiento basado en la correspondencia grafema-fonema, para reducir los errores que manifiestan, realizando actividades de discriminación y posicionamiento de cada grafía o fonema dentro de la palabra. Además, complementaremos el trabajo con ejercicios del campo fonológico en relación al canal perceptivo-visual.

Otra autora que también ha destacado algunas actividades a desarrollar con niños que presenten este tipo de problemas es Isabel Galli, quien cree que se debe trabajar teniendo en cuenta la Ruta Dual:

Ruta fonológica: enseñanza del abecedario: poner ejemplos de las cuatro formas de cada letra, a la vez, asociándolas a un dibujo que empiece por dicha letra.

Ruta Lexical: escoger un número determinado de palabras de uso frecuente para el niño. Diseñar carteles con las palabras seleccionadas y hacer que el niño trabaje con las letras de las palabras (recortándolas, ordenándolas, etc.). de este modo, además de trabajar la ruta lexical ya que el niño acabará reconociendo la palabra con un simple golpe de vista, también trabajamos la ruta fonológica con la secuencia de sonidos.

A parte, Galli cree conveniente estimular la anticipación sintáctica y la comprensión. Para trabajar la anticipación sintáctica, se deben trabajar las palabras utilizando cartulinas de diferentes colores según la categoría gramatical a la que pertenezca la palabra. Otro ejercicio que se puede hacer son las oraciones simples a las que les falta una palabra y el niño debe escoger entre unas opciones. Por lo que respecta a la comprensión lectora, la empezaremos a trabajar con consignas simples. Además, destaca que es importante adecuar, siempre, el contenido del material con el que trabajamos en cuanto a vocabulario y extensión

Por su parte, Cuetos (1990) distingue la intervención referente a los cuatro módulos de los procesos implicados en la lectura:

· Módulo perceptivo: Reconocimiento y discriminación de letras y palabras.

· Módulo léxico: Dependerá de la ruta en la que presente problema. Si se trata de dislexia visual deberemos tener en cuenta que la rapidez y la lectura silenciosa no les favorecen, por lo que tendremos que respetar su ritmo de codificación. Si, por el contrario, se trata de dislexia auditiva se le deberán enseñar estrategias para que utilice sus sistemas de memoria visual en los ejercicios de deletreo

· Módulo sintáctico: organigrama de la frase, para que aprendan la función de cada elemento

· Módulo semántico: extraer la idea de un texto, inventar el final de un cuento, etc.

Teniendo en cuenta todas las actividades propuestas por los diferentes autores, se muestran a continuación, algunos ejercicios, a modo de resumen:

Rimas

Separar las palabras en sílabas

Identificar las palabras que empiecen por el mismo sonido

Identificar las palabras con el mismo final, sílaba o sonido

Habilidad para contar los sonidos que forman parte de las palabras

Manipular los sonidos de las palabras: decir una palabra sin uno de sus sonidos, por ejemplo.

Deletreo oral de palabra

Escritura de palabras

Lectura diaria de textos breves, acordes con su vocabulario

- Aumento de vocabulario con la realización de un diccionario

Incorporación de las nuevas palabras en oraciones

Inclusión de oraciones en párrafos

Trabajar los prefijos y los sufijos

Trabajar las palabras derivadas

Realizar preguntas con opciones de respuestas (subrayar la palabra correcta, sí o no, etc.)

Iremos aumentando la complejidad de las tareas. Por ejemplo, después de elegir entre opciones, podremos preguntar y que respondan con respuestas breves, la información de la cual esté presente en el texto y, progresivamente, exigir respuestas más largas y más elaboradas.

Quitar las palabras clave de un texto y que el niño las deduzca

Subrayar las palabras acorde con las consigna (sustantivos, verbos, adjetivos, etc.)

Reconocer el tiempo verbal

Guiar el desarrollo de textos separándolos en introducción, nudo y desenlace.

Ejercicios de reconocimiento de palabras sin deletrearlas.

Completar palabras a las que les faltan letras.

Lograr una adecuada anticipación ateniendo indicadores del texto, reconocimiento de la organización de ideas y de su secuencia, etc

En conclusión, a la hora de enfrentamos a la programación de una intervención, es muy importante atender a las posibilidades individuales de cada uno, preparando actividades para estimular las habilidades problemáticas y dotar de estrategias al niño para que pueda solventar sus dificultades. Además, hay que adecuar los contenidos en función de sus posibilidades, ya que los éxitos individuales motivan al alumno hacia el aprendizaje autónomo. Una vez que el niño consiga dicha autonomía, serán sus propios logros los que le generen el interés por seguir aprendiendo.

## 3. Caso práctico

La segunda parte del trabajo consta de un caso real de una niña con dislexia. Tuve acceso al caso a partir de un centro de psicología y logopedia, en el cual trabajo. Debo destacar que el caso que aquí se presenta no me pertenece a mí, sino a la logopeda del centro.

El objetivo principal de la presentación de este caso es la elaboración, por mi parte, de una programación de intervención, teniendo en cuenta la teoría expuesta anteriormente y los datos facilitados por la profesional que la lleva (anamnesis, resultados de pruebas, entrevistas con padres y alumnos, etc.). Además de contar con los datos y pruebas de la niña, pude acompañar durante algunas sesiones –al principio, durante la recopilación de información y después, en los sucesivos seguimientos- a la logopeda, para así conocer personalmente a la niña y sus características.

### 3.1 Anamnesis

Los padres de la niña acuden al centro en septiembre de 2008, acompañados de su hija, por derivación de la escuela.

Datos personales:

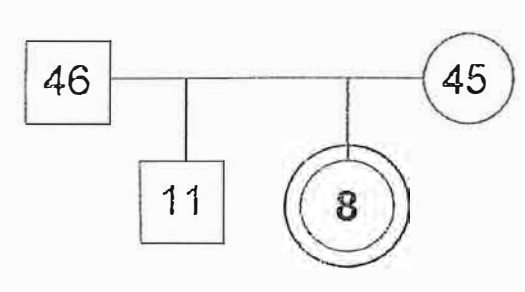
Nombre: AHM

Edad: 8 años

Curso: 3º

Derivación: Escuela

Constelación familiar:




Motivo de consulta:

Los padres vienen derivados por la escuela porque le cuesta aprender desde siempre.

Antecedentes familiares:

La tía materna presentó retraso del lenguaje oral y al padre un profesor le dijo que tenía dislexia, aunque nunca fue diagnosticado ni tratado. El hermano es completamente diferente

Datos escolares:

Inicio de la escolaridad: A los dos años empezó la guardería.

Desde P3 hasta la actualidad ha estado en el mismo centro.

Desde P3 hasta 1º no ha habido ningún problema.

En 2º los profesores ya empiezan a alertar a la familia sobre sus dificultades.

Ayudas psicopedagógicas complementarias:

En la escuela hace una sesión de refuerzo con la profesora de educación especial.

Una vez a la semana acude al domicilio una logopeda.

### 3.2 Entrevistas

Entrevista con los padres:

En la primera entrevista con los padres, éstos refieren que a la niña le cuesta mucho todo el tema de los aprendizajes, a pesar de que se esfuerza. Además, destacan que a veces parece que se sabe las cosas, pero después es como si se le olvidaran.

En la escuela va a un grupo de refuerzo con la profesora de educación especial. Y desde el curso pasado (2º), una logopeda acude al domicilio, una vez a la semana, para ayudarle a hacer los deberes, por consejo del tutor de la escuela. No obstante, en vacaciones (de navidad, semana santa y verano) descansa.

Los padres refieren que el hermano es todo lo contrario, es muy rápido mentalmente, lo entiende todo pero es muy perezoso, no se esfuerza. Aunque recuerdan que empezar a leer le costó.

La niña no muestra interés por la lectura, le gustan las manualidades, es muy creativa.

En casa juega sola, no con el hermano porque se pelean. En el colegio es sociable, tiene su grupo de amigas, aunque no quiere que vayan a casa. Le gusta tener momentos de soledad.

No tiene ningún extraescolar fijo, va cambiando, no le entusiasma nada.

En los deberes y exámenes no se deja ayudar por los padres ni por el hermano.

Entrevista con el colegio:

La profesora explica que tiene problemas en la lectura, en el aprendizaje de los colores, en la secuenciación y la numeración de matemáticas. Refiere que a la niña le gustan las matemáticas. Según sus propias palabras *"M'agraden encara que vaig molt lenta"*. En la escuela va a un grupo de refuerzo para trabajar lectura y matemáticas.

Con sus compañeros se muestra sociable, no es una niña conflictiva. Juega con quien quiere, no tiene un grupo fijo de amigas. Juega con quien le interesa y no le molesta jugar sola. Pasa desapercibida, no tiene un carácter fuerte.

Además, destacan que se esfuerza por hacer las cosas porque son su obligación, pero no muestra un interés hacia nada que tenga que ver con la lectura. Su asignatura preferida es matemática, excepto los problemas.

Entrevista con la logopeda:

Se mantuvo una entrevista telefónica con la logopeda que acude al domicilio una vez a la semana para ayudar a la niña con los deberes. Nos comentó que las actividades que más le costaban eran las que implicaban lectura, ya que no entiende lo que dice y le cuesta mucho leer. También nos comentó que tenía un lenguaje oral pobre y desorganizado. Además, refirió que mostraba una actitud de desinterés, incluso rechazo ante la lectura, no quería hacer nada que tuviera que ver con leer.

### 3.3 Pruebas suministradas

Pruebas estandarizadas:

· WISC-R (Escala de inteligencia Wechler para niños)
· Figura de Rey
· Reversal Test
· TALEC
· Pruebas de comprensión Onda
· H-T-P
· Test de la Familia
· CAT

Resultados:

· Los resultados del rendimiento cognitivo la sitúan en un nivel normal-alto respecto a la media de la población. Las puntuaciones son bastante similares en todas las escalas, excepto en Digitos, donde saca un resultado por debajo de la media. Esta

escala mide la capacidad de atención, memoria secuencial auditiva a corto plazo y la memoria de trabajo.

· Se hace evidente que las tareas de percepción y memoria visual le requieren un gran esfuerzo. En las actividades de simetría derecha-izquierda comete 16 errores, cuando la media de errores para su edad es de 6,3.

· En las pruebas de lectura se puede observar que la niña se encuentra en un momento inicial del proceso. Está muy pendiente de la descodificación, deletreando y silabeando al leer. Comete errores como omisiones, adiciones y cambios de letras. Hace muchas repeticiones y sustituye palabras. Tiene una velocidad muy por debajo de lo esperado para su edad y curso escolar. En cuanto a la comprensión, está afectada por la mecánica tan inicial.

· En relación a la escritura, no tiene problemas de copia, pero en escritura espontánea y dictado comete errores de ortografía natural y arbitraria. Realiza adiciones, omisiones, cambios de letras, etc.

· La actitud general de la niña en la pasación de las pruebas es de colaboración. No muestra sufrimiento ante los contenidos escolares, aunque parece utilizar la negación como método de defensa. En general, durante sus actividades no aparecen conflictos que hagan pensar en una interferencia emocional en sus aprendizajes.

Pruebas no estandarizadas:

· Dictado de palabras
· Dictado de frases
· Escritura espontánea de un texto
· Lectura de frases
· Lectura de texto
· Comprensión de consignas breves (lectura)
· Operativa matemática: sumas y restas
· Problemas matemáticas

Resultados:

· La actitud de la niña es buena, aunque se cansa fácilmente ya que las actividades le suponen un gran esfuerzo.

· Su lectura en voz alta es muy lenta. Se encalla en las sílabas y vuelve a empezar la misma palabra. Cuando ve que la palabra a leer es muy larga o difícil opta por inventársela. Debido a esta lectura tan inicial, su comprensión es nula, no es capaz de extraer la idea principal ni de un texto, ni de frases con soporte visual (frase más dibujo).

· En su escritura espontánea se encuentran separaciones indebidas, sobretodo en aquellas palabras sin significado propio (artículo, preposiciones, etc.). Su estructura es pobre, falta de nexos y coherencia. En cuanto a su ortografía todavía es natural.
· Le es muy difícil entender qué le piden los problemas debido a su mala codificación del texto. En cuanto a la operatoria se equivoca en el proceso.

### 3.4 Orientación diagnóstica

Teniendo en cuenta los resultados, tanto de las pruebas estandarizadas como de las no estandarizadas, podemos afirmar que a pesar de mostrar una capacidad cognitiva y un rendimiento intelectual dentro de la normalidad, la niña muestra dificultades en la memoria auditiva secuencial i memoria de trabajo, en la diferenciación de figuras simétricas derecha-izquierda (a nivel perceptivo visual). Pueden ser éstos los aspectos que estén interfiriendo en el aprendizaje lectoescritor, donde podemos observar un retraso significativo.

Debemos estar alerta porque puede ser una posible dislexia, aunque no se dará el diagnóstico hasta los 9 años (acaba de cumplir 8). Probaremos un tiempo a ver si con ayuda psicopedagoga mejora.

A la familia se les ha comunicado las dificultades que presenta su hija y se ha propuesto hacer una intervención de una frecuencia de dos horas semanales.

### 3.5 Programación de la intervención

Teniendo en cuenta los datos anteriormente expuestos y las observaciones realizadas en las sesiones en las que acompañé a la logopeda me marqué unos objetivos principales para la realización de la programación de intervención:
· Realizar actividades atractivas, para motivar a la niña y acercarla a la lectura.
· Trabajar la lectura técnica.
· Trabajar la lectura comprensiva.
· Trabajar el lenguaje escrito.
· Trabajar el lenguaje oral.

No se ha planteado ningún objetivo relacionado con el área de matemáticas porque, en colaboración con la escuela, se decidió que esos contenidos se estimularían en el aula de educación especial desde el colegio.

En primer lugar, con el objetivo de atraer la atención de la niña hacia la lectura y sus diferentes usos creí conveniente proponer actividades divertidas y dinámicas.

Teniendo en cuenta las preferencias de la niña hacia las manualidades he considerado oportuno dedicar una de las dos sesiones semanales a la realización de un proyecto. En este caso se trataba de una revista, donde la niña tenía que componer y leer todo tipo de textos para su realización. Además, la elección se hizo de manera consensuada con la niña, por lo que se tuvo en cuenta su opinión y ella se sintió escuchada.

Las actividades propuestas para la otra sesión también debían ser atractivas como juegos en los que leer y escribir estuvieran implicados (ocas, bingos, etc.), actividades a partir de un cuento, inserción del ordenador para trabajar, etc.

Para trabajar la lectura técnica se tuvieron en cuenta dos objetivos principales: la velocidad y el reconocimiento de letras y palabras, en un solo golpe de vista.

Para trabajar los procesos de reconocimiento de palabras se realizaron diferentes actividades donde se relaciona la palabra con su imagen para que la niña pueda formarse una representación léxica de la palabra. Por ejemplo, algunos de esos juegos son:

Cartas: La mitad de las cartas son imágenes y la otra mitad son palabras. El juego consiste en repartir cinco cartas a cada uno y el objetivo es conseguir hacer parejas palabra-dibujo. Para ello deben dirigirse a uno de sus compañeros y pedirle la carta mediante la siguiente consigna: "Tienes una carta que sirve para…". Para poder pedir correctamente el dibujo correspondiente deberán haber leído su palabra y haberla comprendido, con lo que también estamos trabajando comprensión.

Además, con las cartas también podemos jugar al memory, con lo que trabajaremos esa relación palabra-imagen. También podemos jugar al memory con silabas de todo tipo, para conseguir que pueda leerlas con un solo golpe de vista.

Bingo: En los tableros que se reparten hay tanto palabras como dibujos y en el centro de la mesa hay diferentes fichas bocabajo. La niña y la logopeda, turno a turno, deben levantar las fichas del centro y saciarlas con su correspondiente imagen o palabra de su tablero. Quien complete antes el tablero, gana.

Otra versión del bingo es la de silabas. Tanto las fichas del centro como el tablero únicamente contiene sílabas (directas, inversas, trabadas, etc.)

Domino: Las fichas de este dominó contienen por un lado el dibujo, y por el otro la palabra. Lo que deben hacer es ir uniendo la palabra a la imagen que le correspondía y quien se quede antes sin fichas es el ganador.

Además, también se propusieron actividades para trabajar la ruta fonológica, con el objetivo de entrenar la segmentación y la asociación de los grafemas con los fonemas. Algunas de las actividades propuestas fueron:

Bingo: El tablero del bingo tenia unas palabras sueltas, que al ordenarse formaban una frase. La niña debía, primero jugar al bingo, y una vez había cogido las fichas que le pertenecían debía ordenarlas para formar la frase.

Este mismo bingo también se puede hacer con sílabas, que al unirse formarán palabras.

Veo, veo: El típico juego del veo, veo dando como pista el sonido inicial, o la primera sílaba, o incluso el sonido final.

Realizar y reconocer rimas en poemas.

Jugar a profesoras: Delante de una frase sin separaciones que ha escrito un hipotético alumno, la niña debe separar las palabras.

Jugar a hacer palabras con otra palabra dada. Por ejemplo con la palabra BARCELONA, sacar BAR, LEÓN, BARCA, COLA, etc.

Palabras encadenadas: Jugar a encadenar palabras con el mismo fonema (agua-azul-lunes-sapo, etc.) o con la misma sílaba (zumo-mono-nota-taburete-tele, etc.).

Además, este juego puede servir también para trabajar los campos semánticos o las categorías gramaticales, proponiendo como regla de juego decir solamente muebles, animales o adjetivos, por ejemplo.

Para trabajar la velocidad lectora, se dedicaban 10 minutos en cada sesión a jugar al "Hormiguero" (explicado más detalladamente en el siguiente punto). El "Hormiguero" es un juego hecho por mí que consta de un tablero con diferentes casillas, algunas con peligros, y unas fichas donde pone acciones de se deben cumplir. El objetivo es llegar a darle la comida a la reina el primero de todos. Se juega con un texto al lado. Texto

que se irá variando de forma y contenido en cada partida, para que se trabaje con todas las tipologías existentes. Antes de empezar la partida, la niña leerá el texto en voz baja. Cada vez que se caigan en las casillas exentas de peligro, se tiene que coger una ficha donde pone lo que se debe hacer. En las fichas, las acciones son referidas a ejercicios de agilidad visual para trabajar con el texto. Por ejemplo:

· Lee únicamente la primera y última palabra de cada frase

· Lee sólo las palabras acentuadas

· Lee palabra sí, palabra no.

A parte, se le explicó a los padres que sería conveniente realizar ese tipo de ejercicios (presentados como juegos) cada día, alrededor de diez minutos, mientras leían.

En cuanto a la lectura comprensiva, teniendo en cuenta los resultados vistos en las pruebas, empezamos con la comprensión de palabras para progresivamente ampliar a consignas simples y cada vez avanzar en el grado de dificultad del texto a comprender.

Como ya hemos visto, algunos de los ejercicios anteriores pueden servirnos para trabajar la comprensión. Por un lado, para jugar a hacer las parejas de cartas se debe, en primer lugar, leer y comprender la palabra, para poder realizar la pregunta correctamente. El juego del "Hormiguero" también sirve de ejercicio de comprensión ya que la niña debe entender la frase que le indica la actividad que tiene que hacer (recordemos: las tarjetas donde pone el ejercicio de agilidad visual que debe realizar con el texto previamente leído).

A parte de éstos, otros ejercicios propuestos fueron:

Relacionar palabra con dibujos.

Relacionar frase con dibujo.

Completar oraciones, donde tiene que escoger entre palabras dadas.

Formar oraciones que tengan relación con un dibujo dado. Dándole las palabras desordenadas, y alguna de trampa, que sobre.

Señalar una frase correcta entre varias alternativas. El grado de dificultad puede variar dependiendo de donde esté el error, en una palabra importante o en una palabra funcional.

Subrayar la o las palabras más importantes de la frase.

Realizar los dibujos que clarifiquen las frases dadas.

Formular preguntas a medida que va leyendo un cuento.

Tener en consideración el título como ejercicio de anticipación, ¿de qué irá?, ¿quién será el personaje?, etc.

Poner el título a un texto que se acaba de leer.

Buscar *absurdos*, es decir, una palabra o frase que no tiene relación con el texto en general.

Escoger, entre unas alternativas, la definición más idónea para una palabra dada o, al revés, escoger la palabra, entre unas opciones, que corresponde a la definición dada.

Juegos de instrucciones: Aprovechando que le gustan las manualidades, para las fechas señaladas (navidad, halloween, etc.) o para la realización de algunas partes de la revista, debe seguir unas instrucciones que le van guiado cómo debe hacer la actividad. Por ejemplo, una de estas instrucciones puede ser: pinta el gorro de color rojo y los zapatos verdes.

Completar un texto con algunas palabras dadas.

En lo que se refiere al lenguaje escrito se ha trabajado tanto la producción de frases como de textos breves.

En cuanto a la producción de frases se han realizado actividades como las siguientes:

Escribir una frase que describa un dibujo dado.

Ordenar los elementos de una frase para que ésta tenga sentido.

Escribir una frase con una o dos palabras dadas. Por ejemplo, aprovechando las fichas del domino, se pueden coger cinco y ponerlas bocabajo, después se levantan dos y se giran rápidamente. La niña debe acordarse de las dos palabras que ha visto y escribir una frase con ellas. También puede jugarse con las imágenes.

¿Quién soy?: Es un juego en el que cada uno tiene un personaje puesto en una diadema en la cabeza. Para adivinar qué personaje eres debes leer las pistas que te da tu oponente, a quien, al mismo tiempo, debes darle pistas tú. Con este juego se trabaja la producción de frases descriptivas y la lectura de las mismas.

El personaje más original: Se escriben un número determinado de frases describiendo cara, ojos, pelo, cuerpo, vestimenta, etc. de uno o varios personajes. Las frases se recortan de manera independiente y se ponen dentro de un recipiente del cual se irán extrayendo. Con las extraídas se deberá dibujar el personaje más original. Así, trabajamos la producción de frases y la comprensión de las que después debe leer.

Para trabajar la producción de textos -sobretodo los días que tocaba hacer la revista- se utilizaron mucho las plantillas para tener muy claros los pasos a seguir *(se puede ver una de estas plantillas en los anexos)*.

En primer lugar se hacia una planificación de lo que se iba a escribir, las ideas que se querían remarcar y la organización que se debía seguir. Después se escribía el texto. Y, por último, se procedía a la revisión. Para llevar a cabo este paso se tenía delante un folio recordatorio de las palabras o hechos que debía revisar *(ver plantilla de corrección en anexos)*.

Aunque la producción de textos se trabajaba para la realización de la revista se han manipulado todo tipo de textos, en función de los apartados de que constaba la revista. Así, nuestra revista constaba con noticias, una receta, una sección de cartas, una sección de moda (donde se describía el modelo más destacado), anuncios, instrucciones (de cómo hacer la pulsera que venía de regalo), etc.

Además, en las fechas señaladas se trabajaron poemas (para navidad, por ejemplo), narraciones (para Sant Jordi) y todo el resto de tipologías que no se podían trabajar mediante la revista.

Dentro del lenguaje escrito, a parte de la estructuración y coherencia, tanto de la frase como del pequeño texto, también se ha trabajado la ortografía. Se ha decidido, en colaboración con la escuela que las normas ortográficas básicas a trabajar eran las siguientes: mayúsculas; bl/br; rr/r; plurales con –es; l'/la/el; c/qu y g/gu.

Para el trabajo de la ortografía se propuso trabajar de manera progresiva, siguiendo siempre la misma pauta. Primero, se jugaba a un domino el cual presentaba palabra y dibujo, únicamente de una regla; por ejemplo, r/rr. Después de jugar se le pedía a la niña extraer la norma, a partir de las palabras vistas, con la ayuda y guía de la logopeda. Una vez se había verbalizado la norma, ésta se escribía en una cartulina de manera vistosa, para colgarla en el aula. A continuación, se realizaba cualquier actividad que supusiera escribir y en el proceso de revisión, la niña debía tener especial cuidado en aquellas palabras que contuvieran r o rr. En el caso de que fallase alguna palabra de éstas, debería escribirla en una tarjeta de manera correcta e introducirla en su fichero ortográfico, el cual deberá consultar cada vez que corrija un escrito. De este modo se trabajarán todas las normas ortográficas y se irán incluyendo de manera progresiva en la escritura de la niña, de modo que sólo se corregirán aquellos fallos que hayan sido trabajados.

Por último, se ha trabajado el lenguaje oral incidiendo en la organización, la secuenciación y el aumento de léxico. Para trabajar el lenguaje oral se aprovechaba

las conversaciones que se tenía con la niña y se le iba redirigiendo en sus exposiciones a través de preguntas que daban orden al discurso.
Además, para trabajar la secuenciación se proponía una historieta en dibujos, los cuales debía ordenar y explicar oralmente.
También se propusieron ejercicios para aumentar su léxico, como el juego del STOP. En este juego se ponen en un cuadro una serie de categorías y con una letra dada se deben rellenar (animal, nombre, lugar y comida, por ejemplo). Quien acabe primero dice STOP y todos tienen que parar y contar las palabras escritas. Asimismo, en todas las actividades para estimular el lenguaje oral se reforzaba cada vez que la niña utilizaba palabras trabajadas en tras ocasiones.

Por otro lado, también se dedicaron algunas tareas a trabajar la atención, la memoria y la percepción espacial. Por ejemplo, algunas actividades que se propusieron fueron sopa de letras, buscar las 7 diferencias, tareas de memorización de series de dibujos, juegos que impliquen atención a diferencias de izquierda-derecha u otras nociones espaciales, etc. Concretamente, uno de los juegos que se utilizó para trabajar las nociones espaciales fueron unas láminas de granjas, donde las diferencias se encontraban en la posición de los animales (el pollo está delante de la puerta, los dos conejos están a la derecha de la puerta, etc.). Cada un tenía una granja y en el centro de la mesa bocabajo, estaban todas las tarjetas que describían la posición de los animales. Uno a uno se tiene que coger una tarjeta, leerla en voz alta y buscar a que granja pertenece. El primero que consiga las seis tarjetas de su granja es el ganador.

A grandes rasgos, estos fueron algunos de los ejercicios propuestos para la intervención de la niña. También se destacó la importancia de ser flexible y tener en cuenta la actitud de la niña y el hecho de que ella también puede escoger. No hay que ceñirse estrictamente a una pauta marcada para cada sesión, sino que se deben tener claros los aspectos a trabajar y proponer actividades para estimular dichas áreas, teniendo en cuenta que sobre la marcha esas actividades pueden variar y que ese proceso también es enriquecedor ya que ayuda a la creación de actividades nuevas.

### 3.6 Material elaborado

A pesar de que mi objetivo principal en la parte práctica del presente trabajo era la elaboración de una programación de intervención, donde dejara claros unos objetivos a conseguir y propusiera unas actividades para ello, durante la planificación de la

misma se me ocurrieron determinadas formas de trabajar que exigían un material concreto. Cierto es que en el mercado podría haber encontrado herramientas con las que trabajar, pero me pareció mejor idea realizarlos yo misma, para complementar mi parte práctica en este trabajo y, al mismo tiempo, poder aplicar toda la teoría consultada.

Así pues, los materiales elaborados han sido los siguientes:

EL HORMIGUERO (ver anexo)

Material: tablero, fichas y tarjetas. También se necesita un texto que irá variando en cada partida.

Objetivo: Realizar actividades de agilidad visual, para trabajar la velocidad lectora

Descripción: El tablero consta de 45 casillas, seis las cuales están exentas de realizar la acción que demanda la tarjeta. Estas casillas son:

6: La telaraña te atrapa y estás un turno sin tirar.

14: La hormiga soldado te ayuda y puedes tiras dos veces seguidas.

22: Escóndete del oso hormiguero. Tira y retrocede las casillas que indique el dado.

26: La hoja hará que pases directamente a la casilla 33.

37: La hormiga roja te quitará la comida. Vuelve a empezar

45: Esta es la casilla de la reina, al llegar habrás ganado.

Instrucciones: En primer lugar se le debe dar a la niña un texto, el cual debe leer en voz baja. Una vez leído empieza la partida, tirando alternativamente entre la niña y la logopeda. Si se cae en cualquiera de las casillas azules, se coge tarjeta y se hace lo que diga la tarjeta. Si, por el contrario, se cae en alguna casilla de las descritas anteriormente, se hace lo que indique la casilla en cuestión.

Las tarjetas contiene una consigna breve explicando actividades de agilidad visual del tipo: "Lee sólo las palabras que empiecen por mayúscula", donde el ejercicio que tiene que hacer la niña es de rastreo, cosa que implica atención y concentración, y estimulará su agilidad perceptiva, aumentando su campo visual y pudiendo agilizar su lectura.

Curiosidad: Las instrucciones del juego están escritas mezclando texto y dibujo con el objetivo de que puedan leerlo también los niños que van a jugar.

DOMINÓS DE ORTOGRAFÍA (ver anexo)

Material: Fichas de domino divididas en dos partes, una que contiene una palabra y otra que contiene un dibujo.

Objetivo: Trabajar una regla ortográfica.

Descripción: 24 fichas de domino, con 24 palabras elegidas por ser representativas de alguna norma ortográfica. Por ejemplo, en el caso de la r/rr tendremos palabras que contengan rr, r al principio, r entre vocales y r entre consonante y vocal.

- Instrucciones: Se reparten cinco fichas a cada jugador y el resto se deja para robar. Se tira una de las fichas que haya en el montón de robar. Empieza a tirar quien tenga una ficha que se pueda relacionar con la que hay sobre la mesa, tanto por el nombre como por el dibujo. Cuando un jugador no pueda tirar deberá robar. Así, van tirando hasta que se acaben las fichas, quien antes se quede sin fichas gana.
- Variantes: Se pueden poner varias fichas bocabajo, levantar dos y darles la vuelta rápidamente. El niño tiene que escribir una frase con las dos imágenes que ha visto o recordar las dos palabras que ha leído. Cada vez se va aumentando el número de fichas que se levantan, para hacer más complicado el juego. Este juego puede servir también para lenguaje oral, donde en lugar de escribir la frase, ésta tiene que verbalizarse.

BINGOS DE FRASES DESGLOSADAS (a partir del cuento: Los músicos de Bremen) (ver anexo)

Material: Tablero de bingo y fichas.

Objetivo: Trabajar la segmentación y ordenación de las partes de una oración. También se trabaja la comprensión de la frase.

Descripción: En el tablero hay escritas las palabras de una oración desordenadas y en las fichas están las mismas palabras. Las frases de este juego pertenecen al cuento "Los músicos de Bremen", el cual fue trabajado previamente (se escucho el cuento en audio, se leyó, se hicieron diversos ejercicios de comprensión, etc.).

Instrucciones: Cada uno tiene un tablero y las fichas están puestas bocabajo en el centro. Uno a uno se cogen las tarjetas y se leen en voz alta. El primero que encuentre la palabra leída en su tablero y diga ¡YO!, se la queda. El primero que rellene todas las palabras, gana. Por último, se tiene que ordenar esas palabras para crear la frase en cuestión.

Variantes: Una vez se a ordenado la frase, se puede jugar a mezclar todas las palabras y crear frases nuevas; o a utilizar esa misma frase cambiando una sola palabra para cambiar el sentido de la oración; o jugar a hacer más larga esa frase, etc.

UN DÍA DE PICNIC (Juego de comprensión lectora mediante el ordenador) (ver anexo)

- Material: CD con presentación power point de un juego para trabajar con el ordenador.

Objetivo: Trabajar la comprensión lectora y conseguir que la niña practique estrategias lectoras, aprenda y, también se divierta jugando y leyendo. Los aspectos que se trabajan son:

· Distinguir diferentes tipos de oraciones: afirmativas, interrogativas y negativas (todas las actividades).

· Trabajar la atención visual, aprovechando la información que se extrae de la ilustración (todas las actividades).

· Trabajar la atención auditiva, ya que las instrucciones se reciben por sonido (todas las actividades).

- Practicar diferentes estrategias lectoras, principalmente, la formulación de hipótesis y las inferencias (todas las actividades).

- Adquirir la estructura correcta de frases simples (todas las actividades).

- Adquirir un modelo básico de la presentación de la secuencia de un día (actividad de ordenar la historia).

- Familiarizarse con los introductores de tiempo: Al matí, a la tarda, al vespre... (Actividad de ordenar la historia).

- Adquirir i aumentar el léxico de determinados campos semánticos: alimentos, herramientas, animales, bosque... (actividad de las adivinanzas, completar la frase i responder preguntas).

Descripción: En primer lugar aparece un búho que, mediante audio, explica cómo funciona el juego. Después aparece la portada con todas las actividades y el niño puede darle a la que prefiera. Las actividades son: 1) Ordenar la historia, 2) Adivina lo que hemos comido (adivinanzas sobre alimentos), 3) ¿Qué utilizamos? (Ejercicios de completar la frase según la función de diferentes cosas), 4) Los animales del bosque (responder a preguntas SI o NO, extrayendo la información del componente visual del ejercicio) y 5) El campo (ejercicio de comprensión de frases, verdadero o falso, sobre la conducta más apropiada en el campo).

Instrucciones: En todas las actividades el sujeto sigue las instrucciones que se le dan vía audio. Cuando falla aparece en la pantalla el niño protagonista de la historia diciéndole que vuelva a intentarlo y cuando acierta, le refuerza su conducta. En principio, el material está ideado para que el niño pueda trabajar de manera autónoma, aunque el educador o logopeda siempre puede ayudarle si este no se desenvuelve satisfactoriamente.

### 3.7 Seguimiento

La programación de intervención expuesta anteriormente se le propuso a la logopeda en diciembre, durante las vacaciones de navidad. Por tanto, ella empezó a aplicarla en enero, cuando empezó el colegio después de las fiestas. La principal persona que estaba con la niña era la logopeda que siempre la había llevado, aunque yo acudía a las sesiones siempre que me era posible, para poder aplicar los ejercicios que había propuesto yo misma.

Para evaluar el progreso de la niña y, por tanto, la efectividad de la intervención se tomaron como referencia las pruebas con estandarizadas realizadas en septiembre y los comentarios trimestrales de la profesora.

En primer lugar, compararemos los comentarios que nos hizo la tutora en las diversas entrevistas que mantuvimos. En el apartado *"3.2. Entrevistas"* ya se ha comentado la información que nos proporcionó el colegio a principios de curso. Recordemos que la profesora destaca las dificultades que manifiesta con lectura, en el aprendizaje de los colores, en la secuenciación y la numeración de matemáticas.

Durante el curso se mantuvieron tres entrevistas más, cada una para cada evaluación. La primera, pues, fue en diciembre (antes de aplicar la programación de intervención). En esa entrevista la profesora destacó los problemas que presentaba la niña para seguir los dictados, para realizar correctamente las separaciones entre palabras, para expresarse en los textos libres, la confusión que manifestaba sobre algunas letras, su pobre nivel de vocabulario, las confusiones entre palabras castellanas y catalanas, su falta de fluidez al leer y las dificultades que presentaba en resolver problemas matemáticos y en algunos aspectos de numeración.

En la segunda entrevista, realizada a finales de marzo, su tutora nos comenta que continuaba presentando problemas en el lenguaje oral. Explica que generalmente cuesta entender lo que dice, ya que se hace un lío al contarlo. Comentó que continuaba con una lectura silábica, aunque después leía correctamente la palabra. En los dictados ya no se perdía tanto, aunque presentaba faltas, de normas estudiadas en clase. Mejoró la letra y la ortografía en los textos libres. También mejoró en la separación correcta entre palabras, aunque continuaba con una carencia de riqueza de vocabulario. Por lo que respecta a matemáticas, nos comenta que mejoró en cuanto a los conceptos de numeración, aunque no tanto en la resolución de problemas, debido a la falta de comprensión del enunciado. La profesora destaca, como el avance más importante, que últimamente se mostraba más segura y participativa, sobretodo en temas relacionados con la lectura.

La última entrevista se mantuvo en junio de 2009. En esta entrevista la profesora comentó que la niña había mejorado su letra bastante, que ya era capaz de seguir correctamente los dictados y que había mejorado en la estructuración de los textos libres. Continuaba, sin embargo, confundiendo algunas letras, y en algunas ocasiones (con mucha menos frecuencia que antes) separaba y juntaba indebidamente las palabras. Aunque le costaba expresarse a nivel oral, se mostraba más participativa que antes y poco a poco mejoraba su técnica lectora, aunque su nivel aún era muy inferior al esperado. También destacó que ya no mezclaba tanto las palabras del catalán y castellano y que su comprensión de frases sencillas había mejorado, por lo que la resolución de algunos problemas matemáticos también.

En resumen, según la información proporcionada por la profesora de la niña, hemos visto como a lo largo de este curso, CMG ha mejorado en su actitud, mostrándose más participativa y activa, y sobretodo, más segura de sí misma en las actividades. Ahora es capaz de seguir los dictados y ha mejorado la letra, la organización textual y la comprensión de frases sencillas. Continúa, sin embargo, presentando errores en confusión de letras, omisión de las mismas en la escritura y dificultades en la separación de las palabras, aunque estos errores ya no son tan frecuentes. También ha mejorado la ortografía, aunque en menor grado que los errores expuestos anteriormente. Respecto a la lectura, destaca que va mejorando su técnica, aunque con una progresión muy lenta.

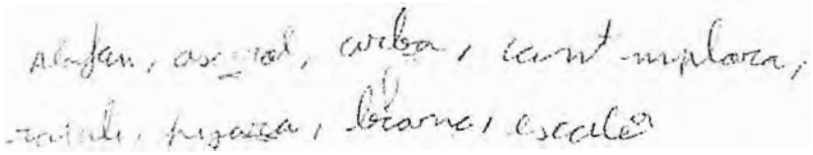
Por otro lado, también he comparado las pruebas no estandarizadas que se le realizaron en septiembre de 2008 con otras pruebas, equivalentes en cuanto a

dificultad, pasadas en julio de 2009. Debido a que la programación de intervención no planteaba objetivos entorno al área de matemáticas –ya que se decidió que esto lo trabajarían desde el colegio- sólo se compararán aquellas pruebas referentes al lenguaje escrito.

Las pruebas no estandarizadas que se comparan son:

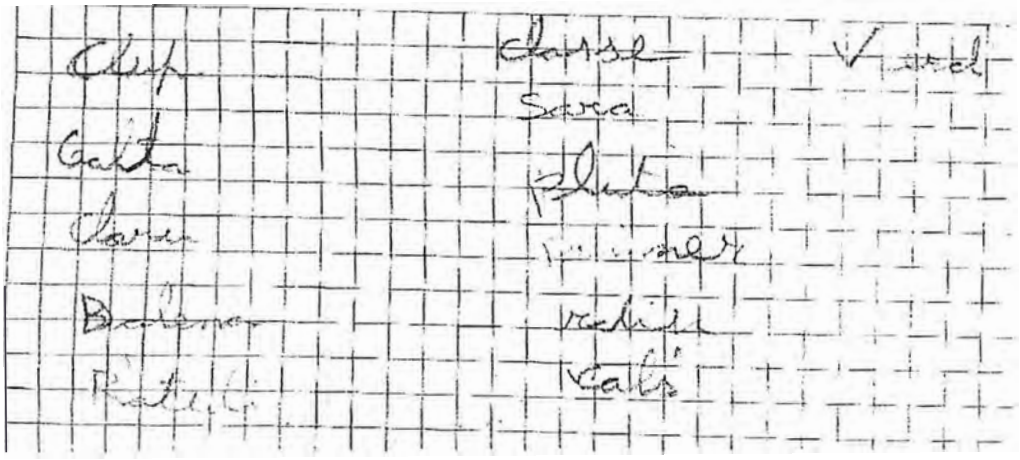
• Dictado de palabras

Septiembre 2008:



Alafan (elefant); ascirol (esquirol); arba (arbre), cantimplora; ratuli (ratolí); pisara (pissarra); banc (blanc); escale (escala).

Julio 2009:



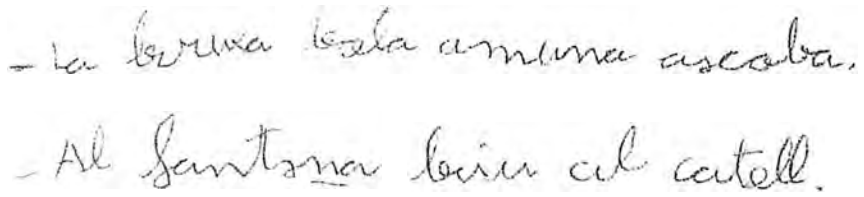
Clup (club); galta; cloru (clor); balena; ratuli (ratolí); classe; sara; Pluto; primer; rdiu (ràdio); cals (fals); verd.

Como podemos ver, en julio de 2009 ya no se observan tantos errores en sílabas trabadas –escribe correctamente “Pluto”, “Clup” i “cloru”-, ya no hay tantas omisiones de letras –únicamente en la palabra “rdiu”-, incluso escribe correctamente palabras con normas ortográficas trabajadas –por ejemplo “classe”-.

No obstante, comprobamos como continúa manifestando errores que habrá que seguir trabajando (omisiones, confusiones entre fonemas, etc.).

• Dictado de frases

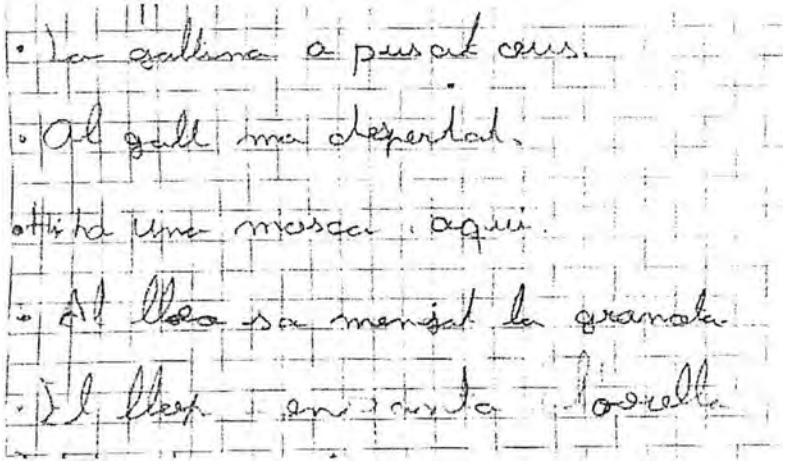
Septiembre 2008:



La bruxa bola amuna ascoba (La bruixa vola amb una escoba).

Al fantsna biu al catell (El fantasma viu al castell).

Julio 2009:



La galiina a pusat ous (La gallina ha posat ous).

Al gall ma despertat (El gall m'ha despertat).

Hi ha una mosca aqui.

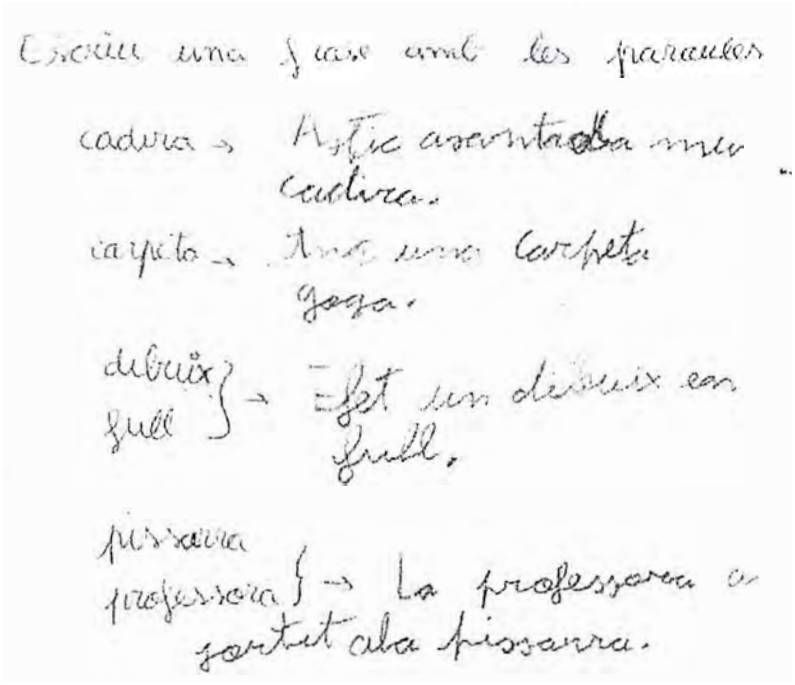
Al lleo sa menjat la granota (El lleó s'ha menjat la granta).

El llop enpanta l'ovella (El llop espanta l'ovella).

Podemos ver como en las frases dictadas en 2009, la niña muestra una correcta separación de las palabras, menos faltas ortográficas, menos omisión de letras y únicamente una confusión de fonemas (en la palabra "espanta").

• Escritura de frases

Septiembre 2008:



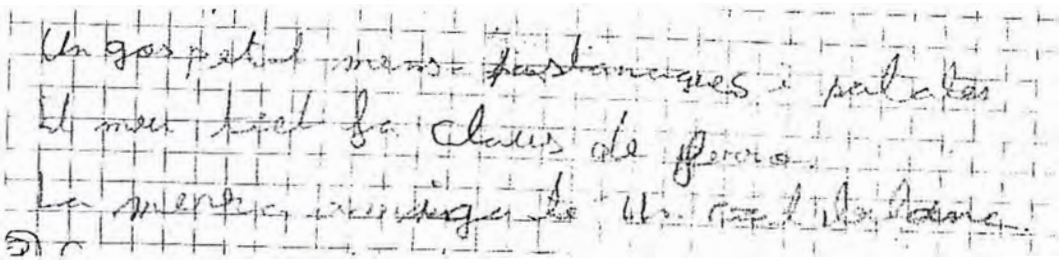

Astic asantada mu cadira (Estic asegura en una cadira).

Tnc una carpeta goga (Tinc una carpeta groga).

Efet un dibuix en full (He fet un dibuix en un full).

La profesora a sortit ala pissarra (La profesora ha sortit a la pissarra).

Julio 2009:



Un gos petit menja pastanagues i patates.

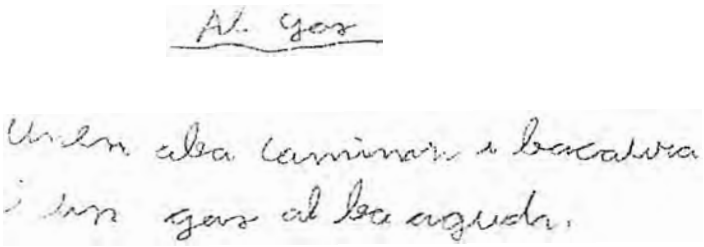
El meu tiet fa claus de ferro.

La meva amiga té un gat blanc.

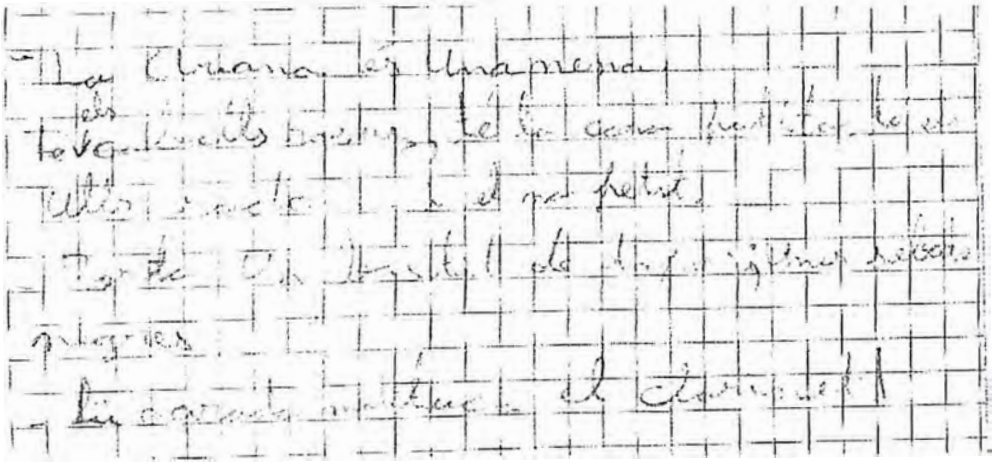
A parte de la mejoría en la grafía, también se puede ver como en la escritura espontánea de frases la niña ha mejorado en la separación de las palabras (Efet, por ejemplo de septiembre de 2008), en la aplicación de algunas normas ortográficas (té, por ejemplo) y no hay manifestaciones de omisión de letras (tnc, goga, por ejemplo de septiembre de 2008). Cabe destacar, no obstante, que el resultado tan positivo de esta segunda valoración fue gracias a un paso de revisión –totalmente autónomo- que la niña llevó a cabo en cada frase antes de dar como finalizado el ejercicio. Considero, pues, que el hecho de que sea capaz de aplicar estrategias como ésta es signo de un gran avance.

• Escritura de un texto (con ayuda visual)

Septiembre 2008:



Al gos (El gos)
Unen aba caminan i bacaura i un gos al ba aguda.
(Un nen anava caminant i un gos el va ajudar.).



La Ariana és una nena. Té els cabells rosus, té la cara patita, té els ulls rodon i el na petit. Porta un bastit de topos i unes sabata negres. Li agrada molt tuca el clarinet.
(L'Ariadna és una nena. Té els cabells rossos, té la cara petita, té els ulls rodons i el nas petit. Porta un vestit de *topos* i unes sabates negres. Li agrada molt tocar el clarinet).

Es evidente el cambio que ha sufrido el texto escrito desde una fecha a la otra. En la primera evaluación podemos ver un texto mucho más corto, lleno de errores de separación de palabras, omisión de letras y errores ortográficos. En la última valoración podemos ver como, aunque existen errores de ortografía (rosus, bastit, etc.) y omisiones de letras (rodon, na, etc.), podemos ver como no se olvida de algunas normas trabajadas (té, és, etc.) y mantiene una estructura organizada a lo largo del discurso.

• Lectura de frases

En septiembre de 2008, la niña lee con dificultad las frases que se le presentan, encallándose en las sílabas y volviendo a empezar la misma palabra. Cuando ve que la palabra a leer es muy larga o difícil opta por inventársela.
En cambio, en julio de 2009 se comprueba una mejora en la técnica lectora, encallándose únicamente en las palabras más largas o complicadas.

• Lectura de texto

Inicialmente, la lectura de un texto era casi imposible para la niña, ya que sus constantes paradas dificultaban en gran medida su fluidez. En la segunda valoración, sin embargo, cierto es que necesita ayuda, pero ya es capaz de leer textos breves y comprender mínimamente la idea principal.

• Comprensión de consignas breves (lectura)

En los ejercicios realizados en septiembre de 2008 la niña necesitaba ayuda para seguir las consignas breves presentadas. En julio de 2009, al contrario, era capaz de comprender frases breves, e incluso algunas más complicadas que piden la realización de doble acción.

En conclusión, teniendo en cuenta la comparación de las dos valoraciones realizadas en el centro (en septiembre de 2008 y en julio de 2009) y la información dada por la profesora en las tres entrevistas mantenidas durante el curso, podemos afirmar que la niña ha avanzado en algunos aspectos. Ha mejorado algunos aspectos ortográficos y la separación entre letras. Ya no son tan constantes las omisiones de letras y palabras, y la estructuración de sus textos ha mejorado considerablemente.
A pesar de estas mejorar, la niña debe seguir practicando la técnica lectora y la comprensión de textos más complicados, así como los errores que, aunque no tan frecuentemente, continúa presentando.

Por tanto, se deberían plantear como objetivos para las próximas sesiones de intervención, trabajar los errores que sigue cometiendo (separación de palabras, confusión entre fonemas, omisión de letras, etc,), seguir trabajando la técnica lectora, aumentar el nivel de dificultad en cuanto a producción de textos y comprensión de los mismos y continuar con el trabajo de las normas ortográficas..

## 4. Conclusión

Cierto es que para poder intervenir en algún aspecto del aprendizaje de un niño debes conocer tanto los procesos de aprendizaje, como las alteraciones que pueden ocasionar determinadas dificultades, su causa, sus manifestaciones y cómo reeducarlas o qué estrategias proporcionarle para que pueda acceder al conocimiento, potenciando sus habilidades.

Por ello, me parece muy importante realizar trabajos como el presente, ya que te obligan a trabajar en un tema, profundizar en sus características y poner en práctica los conocimientos y la información consultada en un caso real.

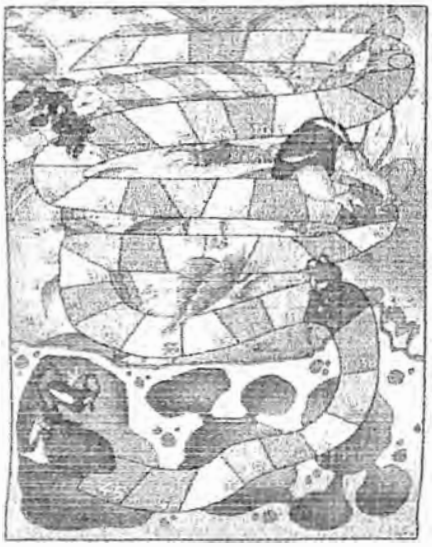
Es decir, creo que es muy importante la parte práctica de este trabajo, ya que es lo que más me ha motivado. Quizá por el hecho de tratarse de un caso real o por el hecho de poder aplicar toda la bibliografía estudiada. No obstante, repito que es imprescindible la parte teórica, ya que de esa base depende todo el trabajo posterior.

Así pues, a parte de considerar muy oportuno un trabajo de este tipo para consolidar y emplear nuestros conocimientos, también creo que es interesante por los aprendizajes que adquieres. Porque es cuando trabajas con niños, cuando te das cuenta de muchas cosas que los libros no te pueden enseñar. Que cada caso es único y que para realizar una intervención es más eficaz fijamos en las características concretas del sujeto en cuestión y no tanto en la etiqueta diagnóstica que se le ha dado. Además, el hecho de tratarse de un caso real, te obliga a implicarte y ha superar las dificultades con las que te puedes encontrar.

## 5. Anexos

EL HORMIGUERO

Tablero:

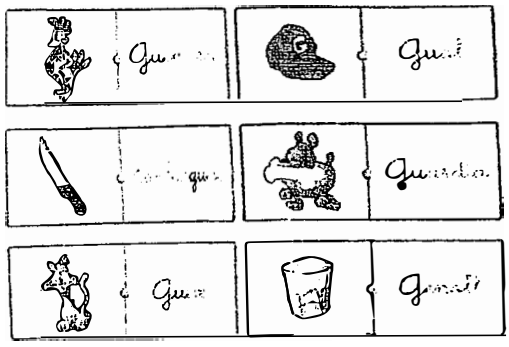


Tarjetas:

| | |
|---|---|
| Segueix la lectura de la mestra i quan vulguis la continues tu fins que ella et torni a interrompre. | Segueix la lectura de la mestra fins que s'aturi i digues on s'ha aturat. |
| La mestra llegirà en veu alta i després en veu baixa. Tu hauràs de trobar el punt on la mestra s'atura. | La mestra llegirà de dreta a esquerra i tu hauràs de dir on s'atura. |

DOMINO

Fichas:



BINGO FRASES DESGLOSADAS

Tableros:

| | | | |
|---|---|---|---|
| lladres | | van | |
| | | fugir | Els |
| bosc. | al | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | estirar | | es |
| L'ase | | fora. | |
| | | va | a |

UN DÍA DE PICNIC

Índice de actividades:




Actividad de adivinanzas:

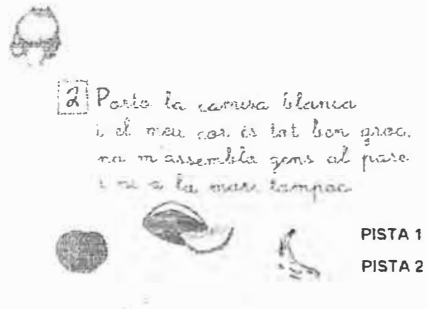



Imagen si aciertas:



EJEMPLO DE PLANTILLA PARA ESCRIBIR UNA DESCRIPCIÓN

· Hombre / niño / mujer /niña
· Alto / bajo
· Gordo / flaco
· Pelo:
  - largo / corto
  - liso /ondulado / rizado
  - rubio /castaño /pelirrojo /moreno
  - peinado (coleta, moño) /despeinado / suelto
· Cara:
  - redonda /alargada
  - blanca / morena
· Ojos:
  - redondos / alargados
  - salidos / hundidos
  - negros / marrones / miel / verdes / azules / grises
· Cejas:
  - finas / gordas
  - rectas / arqueadas
· Pestañas:
  - Cortas / largas
  - Espesas / claras
· Nariz:
  - chafado
  - alargado
  - redondo
  - recto
  - curvado
· Boca:
  - grande / pequeña
  - dientes rectos / mal puestos
· Orejas:
  - Pequeñas / grandes
  - Salidas / aplanadas

EJEMPLO DE PLANTILLA DE CORRECCIÓN ORTOGRÁFICA

- ¿He puesto mayúsculas en los nombres y después de los puntos?
- ¿He puesto B delante de L y R?
- ¿He repasado las palabras con RR o R?
- ¿He puesto todos los plurales bien?
- ¿He puesto bien los artículos: l'/la/el?
- ¿He repasado las palabras con C o QU?
- ¿He repasado las palabras con G o GU?

## 6. Biblografía


Artigas, Josep. *"15 cuestiones básicas sobre la dislexia"*. Coorporació Sanitària Parc Taulí. 2005. Artículo extraído de: www.cspt.es

Calderón Astorga, Natalia. *"La Dislexia....hoy! .....Mi mundo está al séver.... revés?"*. C E R I L, Centro del Desarrollo Infanto Juvenil. Artículo extraído de: http://ceril.cl/P70_Dislexia.htm

Esclat Lovat, Joan. *"La dislexia. Un enfoque rehabilitador en la lecto-escritura"*. Isep textos. 1999

Galli de Pampliega, Isabel. *"¿Qué es la dislexia?"*. 2007. Artículo extraído de: http://dislexia.com/

Lozano, Luis. *"La reeducación de las dislexias evolutivas: sus fases."*, artículo extraído de la revista *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 21, pág. 97-107. (1994).

Oltra Abarca, Vicente. *"Dislexia: Información, Diagnóstico y Tratamiento de la Dislexia"*. Artículo extraído de: www.psicopedagogia.com

Ortiz González, Mª del Rosario; Guzmán Rosquete, Remedios y Garcia Espinel, Ana I. Facultad de Psicologia. Universidad La Laguna Tenerife. *"Intervención psicopedagógica en la dislexia evolutiva"*. Artículo extraído de www.psicologia-online.com

*Puyuelo Miguel; Angelli Xavier; Blanco Carmen; Comblain Annick; Santolalla Magdalena; Serrano Maite; Soriano Juana Y Thérisi Brigitte. Tas-os clínicos en logopedia 2". ED. Masson. S.A 2001*

*Rivas Torres Rosa Mª y Fernández Fernández Pilar. "Disfexia disortografía y disgrafía". Ediciones Pirámide. S.A 1994.*

*Rodríguez Boggie. Daniel y Herrero Gilart L.Daniel. "Estudio de caso: dislexia fonológica y disgrafía mixta".* 2004. Artículo extraído de: http://www.espaciologopedico.com