

Programa de detección, prevención e intervención de dificultades de lectoescritura

M^a Dolores Panalés López*¹

Julián Palazón López**

*Maestra de Audición y Lenguaje del CBM Santa María de Gracia

**Director Técnico de la Asociación de Dislexia de la Región De Murcia

Resumen

Las dificultades específicas en el aprendizaje de la lectoescritura son enormemente prevalentes en el ámbito escolar e impiden el acceso a los contenidos curriculares de otras áreas. Con el objetivo de dar respuesta a dichas dificultades se diseñó un programa de detección e intervención basado en la evidencia. Para ello, se tomaron medidas para la formación del profesorado y se gestionaron los recursos del centro que permitieran hacer frente a este propósito. Una vez concluido lo anterior, se administraron pruebas de conciencia fonológica y velocidad de denominación y se desarrollaron intervenciones para la mejora de la lectoescritura durante todo el curso escolar. Las sesiones tuvieron una duración de 90 minutos en una sesión semanal. Los resultados vinieron a indicar mejoras en la lectoescritura derivadas del desarrollo de las habilidades fonológicas de estos alumnos. La conclusión fundamental es que la puesta en práctica de este tipo de programa parece ser efectiva respecto a la mejora de la calidad de vida y aprendizaje de estos niños.

Palabras clave: lectura, dificultades de aprendizaje, respuesta educativa, atención a la diversidad.

Programme for the detection, prevention and intervention of literacy difficulties

¹ Email: mariadolores.panales@murciaeduca.es, julian.90.jp@gmail.com; Página web ceipsantamariadegracia.com

Abstract

Specific difficulties in learning to read and write are enormously prevalent in the school environment and prevent access to curricular content in other areas. In order to respond to these difficulties, an evidence-based detection and intervention program was designed. To this end, measures were taken for teacher training and the school resources were managed to address this purpose. Once this was concluded, phonological awareness and speed of denomination tests were conducted and interventions were developed to improve literacy throughout the school year. The sessions lasted 90 minutes in a weekly session. The results indicated improvements in reading and writing led to the development of these students' phonological skills. The fundamental conclusion is that the implementation of this type of program seems to be effective in improving the quality of life and learning of these children.

Key words: reading, learning difficulties, educational response, attention to diversity

Introducción

Desde hace ya algunos años, los investigadores han venido alertando del peligro del “modelo educativo que espera al fracaso” (Fletcher&Vaugh, 2004)) respecto a la atención al alumnado con dificultades específicas al aprendizaje de la lectura. Dicho modelo sólo aborda dichas dificultades cuando los alumnos ya presentan un retraso en la lectura y la escritura significativo respecto a sus iguales, es decir, no actúa para evitar que el fracaso se produzca, sino que lo hace cuando este ya es evidente. Las desventajas de este modelo son muy reseñables. Para empezar, la necesaria creación de los circuitos cerebrales que van a garantizar una lectura experta sugiere que las intervenciones tienen más éxito a edades tempranas (Papanicolaou, 2003), razón de más para no aplazar en exceso el inicio de la respuesta educativa sobre este alumnado. Además, las dificultades en el acceso a textos escritos pueden conllevar, a medio plazo, déficits secundarios relacionados con la adquisición de vocabulario y la adquisición del currículum académico, el conocido como “efecto Mateo” (Stanovich, 2009). Por último, los problemas en el desarrollo del autoconcepto académico derivados de una tardía detección, abordaje y normalización de dicha dificultad (Zelege, 2004) también han sido tradicionalmente reportados e indican la necesidad de actuar e intervenir a tiempo para reducir el impacto de

dicha dificultad.

La investigación ya ha aportado modelos a nivel de centro (Fletcher&Vaugh, 2004), instrumentos válidos y fiables (Cuetos, Suárez-Coalla, Molina y Llenderozas, 2015), e intervenciones eficaces (Ripoll y Aguado, 2016) que pueden ayudar en el abordaje de dichos problemas desde la práctica educativa. Lo aconsejable parece pues, aplicar dicho conocimiento y evaluar su impacto en la mejora de la calidad de vida de estos niños y niñas.

Por ello, partiendo del modelo de respuesta a la intervención (Jiménez, 2010), que indica la necesidad de monitorizar la respuesta de los niños a la instrucción de la lectura y desde los numerosos avances en el estudio de los predictores de la lectura en castellano (Suárez-Coalla, García-de-Castro y Cuetos, 2013) se ha tratado de desarrollar un proyecto a nivel de centro que detecte e intervenga a edades tempranas en aquellos niños que presenten riesgo de dificultades específicas de aprendizaje de la lectura.

Marco Teórico

Actualmente, tenemos evidencias consolidadas de que un representativo grupo de alumnos muestran dificultades específicas para el aprendizaje de la lectura y la escritura de origen neurobiológico. Sabemos también que dichas dificultades se producen independientemente del nivel de inteligencia general y del contexto del alumno, y que tienen especial relación con las dificultades en el desarrollo fonológico de muchos niños y niñas (Vellutino, Snowling, Fletcher& Scanlon, 2004). La prevalencia de este grupo de alumnos se ha estimado, en la Región de Murcia, cercana a un 11,8% de la población (Carrillo, Alegría, Miranda, y Sánchez-Pérez 2011).

La detección e intervención precoz sobre este alumnado nace del conocido “modelo de respuesta a la intervención”, que se basa en los siguientes pilares (Vaughn&Fuchs, 2003):

- Deben participar todos los niños.
- Se debe evaluar continuamente el progreso de los alumnos.
- Hay que aumentar la intensidad de la intervención en función de la respuesta del alumno.
- La intervención debe estar validada científicamente.

No obstante, ha de explicitarse que, si bien el modelo de respuesta a la intervenciones el que influye en el desarrollo de este proyecto, el diseño no se ajusta en su totalidad al mismo, ya que, en lugar de los tres niveles de intervención se han establecido dos, como se describirá más adelante (grupo ordinario y talleres).

Una vez que se ha definido el modelo desde el que partimos debe entenderse que la necesidad de detectar lo antes posible dichas dificultades debe nutrirse,

fundamentalmente, del estudio de los predictores de la lectura en castellano. A este fin, Suárez-Coalla et al. (2013) realizaron un estudio que evidenciaba que, a los 4 años, la conciencia fonológica y la velocidad de denominación predecían, respectivamente, la precisión y la fluidez lectora a los 5 años, cuando ya se había instruido a los niños en la lectoescritura. Podemos definir la conciencia fonológica como la habilidad para reflexionar, representar y manipular mentalmente los sonidos del habla (Alegría, 2006). La velocidad de denominación, por su parte, es la capacidad de nombrar lo más rápidamente posible estímulos familiares, como dibujos, colores y letras. Su relación con la habilidad lectora se ha puesto en relieve en diversas revisiones (Araujo, Reis, Peterson & Faisca, 2015). Ambas variables pueden guiar la detección en Educación Infantil de aquellos niños con riesgo de presentar dificultades en la lectura en cursos posteriores.

Sumado a la detección, el trabajo metafonológico en Educación Infantil y en los primeros años de Educación Primaria ha mostrado su eficacia en lo relativo a favorecer el aprendizaje de la lectoescritura. En un conocido trabajo, Defior (2008) mostraba evidencias de que una intervención que sumaba el trabajo en conciencia fonológica con material manipulativo mejoraba significativamente la lectura frente a otros grupos que recibían otro tipo de instrucción. Por su parte, González, Cuetos, Vilar y Uceira (2015) reportaron que el trabajo metafonológico en Educación Infantil y en los primeros años de Educación Primaria favoreció el aprendizaje de la escritura, cometiendo los niños menos errores en la escritura de palabras y pseudopalabras.

Una vez hecha la detección conviene revisar que intervenciones con evidencia empírica se han mostrado eficaces para mejorar la lectura y la escritura de este alumnado. Partiendo de lo general a lo particular, el metaanálisis de Galuckha, Ise, Krick & Schulte-Körne (2014) indica que las intervenciones centradas en el déficit fonológico y la práctica lectora se han mostrado eficaces para mejorar la precisión lectora de estos niños y niñas. Por su parte, Ripoll y Aguado (2016) revisan las intervenciones para la atención a las personas con dificultades en la lectura y encuentran conclusiones similares.

Tal y como explican Snowling y Hulme (2011) en su conocida revisión, las intervenciones centradas en el déficit fonológico muestran garantías debido a que muestran una relación causal con el aprendizaje de la lectura y que responden a un marco teórico sólido. Dichas intervenciones aconsejan que los programas de intervención trabajen la representación fonológica de los fonemas, la instrucción de las reglas de conversión grafema-fonema y que den oportunidades para la práctica lectora. Sin embargo, es necesario apuntar que dichas intervenciones se han mostrado más útiles para mejorar la precisión que la fluidez lectora.

Siguiendo esta línea, en castellano y ya en un nivel de abstracción menor, disponemos de programas de intervención que se han mostrado eficaces en este

tipo de intervenciones, como el presentado por Suárez-Coalla (2009) y que tiene los siguientes pilares de intervención:

- Entrenamiento en conciencia fonémica: este bloque de intervención busca entrenar a los niños en la representación y manipulación del fonema, ya que este es un buen predictor de la ejecución lectora.
- Aprendizaje del código alfabético y decodificación fonológica: se trata de instruir aquellas reglas de conversión grafema-fonema en las que los niños muestren confusión y trabajar la decodificación fonológica a través, por ejemplo, de la lectura de pseudopalabras.
- Adquisición de las representaciones ortográficas de segmentos de las palabras y palabras enteras: el propósito de esta parte del programa es que los niños adquieran la representación ortográfica de las palabras más frecuentes de castellano.
- Fluidez en el acceso léxico: se trata de facilitar la velocidad con la que los niños acceden al material fonológico en la memoria a largo plazo, empleando para ello actividades como la velocidad de denominación.

Conviene también revisar algunas de las evidencias disponibles relativas al desarrollo de la fluidez lectora. Therrien (2004) realizaba un metaanálisis donde se atribuía un tamaño de efecto moderado a las intervenciones efectuadas bajo el paradigma de lecturas repetidas, en aquellas medidas relacionadas con la fluidez y la comprensión lectora. Pese al gran número de estudios revisados, este trabajo parece necesitado de incluir más estudios con grupo control y un análisis de datos más refinado.

En lo relativo al entrenamiento de la prosodia o habilidades fonológicas suprasegmentales, que algunos autores consideran parte de la fluidez lectora, Calet, Gutiérrez-Palma y Defior (2017) presentaron un trabajo en el que el trabajo de lecturas repetidas acompañado de entrenamiento en las habilidades prosódicas tenía, igualmente, un efecto en la comprensión y la fluidez lectora. Todo ello redundaba en el diseño de intervenciones de calidad que contribuyan a reducir el impacto de las dificultades en la lectoescritura en estos niños y niñas.

Por otro parte, y pese que los niños con dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura tienen sus dificultades en el reconocimiento automático de palabras, conviene no dejar de lado el desarrollo del lenguaje oral. Dicho desarrollo, tal y como establecen modelos de lectura como el “modelo de cuerda” (Scarborough, Neuman & Dickinson, 2009) retroalimenta el reconocimiento automático de palabras y puede ser una manera adecuada de compensar las dificultades en el desarrollo de una habilidad lectora precisa y fluida.

Programas como el de Clarke, Snowling, Truelove & Hulme (2010), que fomentaban la mejora de la comprensión lectora a través de un programa de

intervención que tenía como uno de sus pilares fundamentales la instrucción de vocabulario da buena cuenta de la importancia de no dejar de lado el desarrollo del lenguaje oral en la formación de lectores competentes. En un metaanálisis reciente realizado en castellano sobre qué intervenciones mejoran la comprensión lectora del alumnado (Ripoll y Aguado 2014) se observa que las intervenciones que incluyen vocabulario parecen haber generado efectos positivos.

Finalmente, en otra habilidad relacionada con el aprendizaje del lenguaje oral, el desarrollo de la capacidad inferencial también parece haber demostrado tener un efecto positivo en el desarrollo de la comprensión lectora (Hall, 2016). Desde el conocimiento de que todo texto aporta una información limitada que debe ser completada con los conocimientos previos del lector, enseñar al alumnado maneras eficaces de activar y emplear dichos conocimientos previos puede tener un impacto significativo en la mejora de su comprensión lectora.

En definitiva, existen numerosas evidencias que nos permiten detectar e intervenir tempranamente sobre los niños en riesgo de presentar dificultades específicas de aprendizaje de la lectura. Este proyecto trata de integrarlas en un marco organizativo que nos permitan dar respuesta a dichas necesidades educativas.

Método

Se está desarrollando un programa educativo a nivel de centro basado en la evidencia científica respecto al aprendizaje y la prevención de las dificultades de la lectoescritura. Dicho programa sigue los siguientes principios metodológicos: a) toma de decisiones basada en datos; tanto la detección como la prevención se basan en evaluaciones periódicas y sistemáticas, b) formación específica del profesorado; se organizó un seminario de centro para que el profesorado adquiriera conocimientos básicos sobre la detección y prevención de dificultades de la lectoescritura y c) diseño de un marco organizativo que nos permitiera llevar a cabo esta labor.

Objetivos

Objetivo General

- Desarrollar un proyecto educativo a nivel de centro para la detección y prevención de las dificultades de aprendizaje específicas de la lectoescritura.

Objetivos específicos:

- Detectar al alumnado de Educación Infantil en riesgo de presentar dificultades específicas para el aprendizaje de la lectoescritura

- posteriormente.
- Realizar actuaciones de carácter preventivo en aquellos niños con indicadores de riesgo.

Participantes

La descripción de los alumnos y alumnas que conforman los participantes de este proyecto se adjunta a continuación en la tabla 1

Tabla 1

Participantes del programa

Curso	Número de alumnos	Actuaciones
2º Educación Infantil	72	Detección
3º Educación Infantil	67	Detección y prevención
1º Educación Primaria	75	Detección y prevención
2º Educación Primaria	75	Detección y prevención
3º Educación Primaria	77	Detección y prevención

Contexto

Los años anteriores a este proyecto se había observado por parte de los profesionales del centro dificultades persistentes en un número elevado de alumnos respecto al aprendizaje de la lectoescritura. Dichas dificultades se mantenían en el tiempo a pesar de las medidas ordinarias adoptadas. Estos problemas, en muchas ocasiones, no permitían al alumnado alcanzar los aprendizajes previstos en el currículo. Ante esta situación, el profesorado demandaba conocimientos y recursos para responder de forma adecuada a las necesidades de estos alumnos.

Por tanto, el desarrollo de este proyecto surge de un consenso de todo el claustro que se implica en la puesta en marcha de este programa y su inclusión en el proyecto educativo de centro. Al mismo tiempo desde la Consejería de Educación, por una parte, y desde la Asociación de Dislexia de la Región de Murcia (ADIXMUR), por otra, se llevaban a cabo iniciativas que permitían

apoyar el desarrollo de este proyecto.

Descripción de las actuaciones llevadas a cabo para el desarrollo de este programa educativo

A continuación se ofrecen las diferentes fases que llevaron a la implementación de este programa:

1ª Fase: Formación del profesorado

Se realizó un seminario de centro sobre DEA (dificultades específicas de aprendizaje) a través del CPR en el que participaron treinta y un miembros del claustro y dos orientadoras. En este seminario contamos con la colaboración del Equipo de Orientación Educativo y Psicopedagógico de dificultades de aprendizaje, con la Asociación de Dislexia de la Región de Murcia (ADIXMUR), y con una profesional del C.E.I.P. Juan Carlos I que nos aportó su experiencia en la puesta en marcha de un proyecto similar.

El seminario se organizó en dos partes: la primera parte fue eminentemente teórica. El objetivo fue que el profesorado adquiriese una formación teórica sólida. En una segunda parte práctica se pretendió dar herramientas de intervención al profesorado ante las dificultades de aprendizaje del alumnado. Se realizaron sesiones prácticas de actividades de conciencia fonológica y de estimulación del lenguaje oral.

Por último se analizaron y evaluaron todos los materiales publicados sobre dificultades de aprendizaje de la lectoescritura y se clasificaron en actividades de prevención por un lado y de intervención por otro. Aunque no responde a los objetivos específicos del presente programa, se proporcionó al profesorado del segundo tramo herramientas para poner en marcha en las aulas con el alumnado de 4º, 5º y 6º diagnosticado por la orientadora como “alumnado con dificultades de aprendizaje compatible con dislexia”. Se entendía esta como una medida complementaria al propósito principal.

2ª Fase: Detección del alumnado de 2º y 3º de Educación Infantil en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje de la lectoescritura.

En Educación Infantil, se evaluaron 72 y 67 alumnos de cuatro y cinco años respectivamente. Para evaluar al alumnado de esta etapa se administró una prueba de denominación de imágenes elaborada por un grupo de investigadores de la Universidad Nacional de Córdoba dirigidos por Fernández (2013). El test presenta una lámina con cinco imágenes (casa, cuchillo, mesa, caballo y conejo). Dichas imágenes se repiten diez veces y el alumno debe nombrarlas de izquierda a derecha (siguiendo la ruta visual de la lectura). Si su velocidad en denominar estas imágenes está por debajo de lo esperado para su edad puede presentar indicadores de riesgo de dificultades posteriores en la lectura.

Se administró también el “Test para la detección temprana de dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura” de F. Cuetos, P. Suárez-Coalla, M.C.

Llenderozas (2015). El test consta de seis tareas con cinco ítems cada una. Dichas tareas evalúan los principales componentes del nivel fonológico: discriminación de fonemas, segmentación de sílabas, identificación de fonemas, repetición de pseudopalabras, memoria auditiva a corto plazo y fluidez verbal.

Estas pruebas han sido aplicadas por las tutoras y tutores del alumnado de Educación Infantil tras un entrenamiento previo realizado por un experto. Posteriormente, este ha sido el encargado de baremar dichas pruebas y analizar los resultados. Una vez obtenidos los resultados, dicho experto administró el test DETECTIL (no publicado). Este test se encuentra en proceso de elaboración y los datos han sido tomados con extrema cautela como el mismo autor recomendaba.

Por último, una vez corregidas las pruebas, se elaboró un listado que establecía dos categorías de riesgo: a) aquellos niños que estaban más de una desviación típica alejados de su media de edad fueron catalogados como alumnos con “riesgo leve” y b) aquellos niños que estaban más de dos desviaciones típicas alejados de su media de edad fueron catalogados como alumnos con “riesgo moderado”.

3ª Fase: Desarrollo de actuaciones preventivas para el alumnado en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje de la lectoescritura.

Para prevenir e intervenir dificultades de aprendizaje de la lectoescritura se organizaron cuatro talleres. El carácter de prevención o de intervención vendrá dado por la propia evolución del alumnado. La intervención tuvo una duración de un curso escolar y la intensidad fue de noventa minutos semanales concentrados en una misma sesión. Dicha sesión correspondía al área de Lectura Comprensiva. Las actividades de los talleres son diversas y seleccionadas en función de la edad y el nivel del alumnado. En la tabla 2 se describe el taller de prevención de 3º de Educación Infantil.

Tabla 2

Taller de prevención de 3º de Educación Infantil

Periodicidad	Componentes principales	Tareas
90 minutos semanales		Conciencia léxica*
	Conciencia fonológica	Conciencia silábica*
		Conciencia fonémica*

Fluidez en el acceso léxico	Velocidad de denominación
	Memoria fonológica
	Comprensión de instrucciones y preguntas
Comprensión y expresión oral	Vocabulario
	Inferencias
	Construcción de oraciones

**Estas tareas se instruyeron en orden progresivo*

En el mismo sentido en la tabla 3 se describe el taller de prevención de 1º de Educación Primaria.

Tabla 3

Taller de prevención de 1º de Educación Primaria

Periodicidad	Componentes principales	Tareas
90 minutos semanales		Conciencia léxica
		Conciencia fonológica
		Conciencia silábica
		Conciencia fonémica
	Fluidez en el acceso léxico	Velocidad de denominación
		Memoria fonológica
	Lectura y escritura	Lectura y escritura de sílabas, palabras y frases siguiendo la secuenciación del método de lectoescritura elaborado.*

**Se ha elaborado un método de lectoescritura en cuya secuenciación se ha tenido*

en cuenta aquellos fonemas más fáciles de identificar auditivamente para favorecer así el desarrollo de la conciencia fonológica (s, l, m...)

Del mismo modo en la tabla 4 se describe el taller de prevención de 2º y 3º de Educación Primaria.

Tabla 4

Taller de prevención de 2º de Educación Primaria

Periodicidad	Componentes principales	Tareas
90 minutos semanales	Conciencia fonológica	<p>Conciencia léxica: contar palabras de una frase siguiendo ritmos corporales.</p> <p>Escritura de frases siguiendo una secuenciación de palabras y nexos con dificultad creciente.</p> <p>Conciencia intrasilábica: identificar rimas</p> <p>Conciencia fonémica: (correspondencia fonema/grafema).</p> <p>Lectura y escritura al dictado de pseudopalabras.</p> <p>Análisis y síntesis de palabras.</p> <p>Velocidad lectora</p>
	Fluidez en el acceso léxico	<p>Memoria fonológica</p> <p>Vocabulario</p>
	Comprensión y expresión escrita	<p>Comprensión de preguntas literales de textos escritos.</p> <p>Comprensión de inferencias sencillas de textos escritos</p>

Resultados

De manera general se ha observado reducción de errores fonológicos tanto en lectura como en escritura, lo que puede contemplarse en la tabla 4. En lo relativo a la lectura se observa una reducción en la confusión de los fonemas con punto y modo de articulación cercanos. También se observa una reducción de las omisiones fonémicas así como una disminución de las inversiones en la lectura de palabras. La reducción de errores se observa especialmente en sílabas complejas (CCV/ CVC/CCVVC...). Se constata la menor respuesta a la intervención en lo relativo a la reducción de errores de las sílabas gue/ gui, ge/gi.

Respecto a la escritura tras la intervención se observa, igualmente, una reducción de errores en la transcripción de fonemas que antes se confundían por su punto y modo de articulación cercanos. Asimismo, desaparecen gran parte de las omisiones de fonemas y los errores cometidos en las uniones y separaciones de palabras. Por último, en algunos casos se observa una disminución de los errores por inversión de fonemas. Sin embargo, persisten errores relativos a la escritura de las sílabas gue/gui, ge/gi. Como es natural persisten los errores ortográficos, que no aparecen en las tablas, al no ser objetivo de la intervención.

Tabla 5

Resultados obtenidos por el alumnado de 2º de Educación Primaria en las evaluaciones inicial y final.

	Lectura	Escritura	Lectura	Escritura
Alumno 1	Sustituye d/b, u/a. Omite consonante en CCV/CV. Invierte CCV/CVC,CV/VC	Sustituye l/r, d/t, d/b, z/t. Omite consonante final en CVC y sílabas completas, /u/ en gue/gui. Invierte CCV/CVC y comete 14 uniones y 1 separación de palabras.	Invierte CCV/CVC,CV/VC en menos ocasiones	Omite consonante final en CVC y /u/ en gue/gui. Comete solo 1 unión incorrecta y supera las demás dificultades.
Alumno 2	Sustituye ge/gue, gi/gui. Invierte	Sustituye z/c, z/q. Omite /u/ en	Comete menos cantidad de errores	Omite /u/ en gue/gui en 1 de

	CCV/CVC	gue/gui en las 3 palabras dictadas. Invierte sílabas. Une y separa palabras	en la sustitución de ge/gue gi/gui. Invierte CCV/CVC	las 3 palabras dictadas. Une solo una palabra y no invierte ninguna sílaba.
Alumno 3*	Sustituye ge/gue, gi/gui, invierte CCV/CVC	Sustituye c/q, c/z. Omite vocal en CCVC /u/ en gue/gui	Comete menos cantidad de errores en la sustitución de ge/gue, gi/gui, invierte CCV/CVC	Sustituye c/q, c/z. Omite vocal en CCVC /u/ en gue/gui
Alumno 4	Sustituye ll/ñ	Sustituye b/p, g/k, z/c, ll/ñ. Omite /u/ en gue/gui en las 3 palabras dictadas y comete 8 uniones y 2 separaciones de palabras incorrectas.	Supera este error	Omite /u/ en gue/gui en 1 de las 3 palabras dictadas. Supera las demás dificultades.
Alumno 5		Sustituye ch/k. Omite vocal en CVC y /u/ en gue/gui en 2 de las 3 palabras dictadas.		Omite /u/ en gue/gui en 1 de las 3 palabras dictadas. Supera las demás dificultades.
Alumno 6	Sustituye ge/gue gi/gui	Omite /u/ en gue/gui en las 3 palabras dictadas y comete 6 uniones y 2 separaciones incorrectas de palabras.	Comete menos cantidad de errores en la sustitución de ge/gue gi/gui	Omite /u/ en gue/gui en 1 de las 3 palabras dictadas y comete 1 error en la separación de palabras.

Alumno 7	Sustituye ge/gue gi/gui	Sustituye q/z, d/b. Omite /u/ en gue/gui en las 3 palabras dictadas y consonante final en sílabas CVC.	Comete menos cantidad de errores en la sustitución de ge/gue gi/gui	Sustituye q/z. Omite /u/ en gue/gui en 1 de las 3 palabras dictadas. Supera el resto de errores fonológicos.
Alumno 8	Sustituye ge/gue gi/gui y b/p	Sustituye l/r, k/t. Omite alguna sílaba y alguna vocal al final de palabra. Separa incorrectamente 1 palabra.	Comete solo 1 error en la sustitución de ge/gue gi/gui	Supera los errores fonológicos. En este caso se trabaja además la grafía ya que presenta disgrafía.
Alumno 9	Sustituye ll/ñ, ge/gue gi/gui, b/d y gl/cl	Sustituye ll/ñ, z/c, d/b ge/gue, gi/gui. Omite /u/ en gue/gui en las 3 palabras dictadas y la vocal en CVC. Comete 4 uniones incorrectas de palabras.	Comete menos cantidad de errores en la sustitución de ge/gue gi/gui	Sustituye c/q. Omite /u/ ge/gue, gi/gui en 2 de las 3 palabras dictadas. Une y separa correctamente todas las palabras.

*El alumno 3 empezó a recibir esta intervención a mitad de curso.

Discusión

La revisión sistemática de la literatura científica ofrece evidencias sólidas de que las intervenciones centradas en los déficits fonológicos de los niños con dificultades específicas de aprendizaje de la lectoescritura ofrece mejoras significativas en la lectura (Defior, 2008) y en la escritura (González et al., 2015). Asimismo, también parece haber evidencias de que la intervención es más efectiva a edades tempranas (Papanicolaou, 2003). Los resultados obtenidos en la intervención realizada van, a nuestro juicio, en consonancia con

lo expuesto por estos autores. Se ha constatado cómo el trabajo metafonológico es una manera adecuada de reducir errores en la lectura y en la escritura, empleando para ello, una intervención de una intensidad y una duración relativamente pequeña.

Como es de esperar, los errores ortográficos persisten ya que no fueron objetivo de intervención. La razón de esta decisión se fundamenta en evidencias que proceden de la psicología del lenguaje (Snowling y Hulme, 2011)) y que nos indican que una decodificación fonológica fluida es clave para que el niño pueda verse expuesto a la forma ortográfica de las palabras repetidamente, lo que derivará en el desarrollo de su ruta ortográfica. Esto es, un buen desarrollo fonológico debe contribuir, posteriormente, al desarrollo de las habilidades ortográficas.

Respecto a la reducción de errores, partimos de la base teórica de que los errores no son aleatorios, sino que nos permiten indagar en los procesos cognitivos dañados. Al inicio de la intervención se observaron más errores en la lectura y escritura de palabras largas y poco frecuentes, de sílabas complejas (CCV/ CVC/CCVVC...) y en la decodificación y codificación de fonemas con punto y modo de articulación cercanos. Por tanto, el trabajo estuvo centrado en el trabajo fonológico con dichos errores (Ripoll y Aguado, 2016). Las mejoras observadas dan a entender que el componente fonológico estaba dañado en todos o la mayoría de estos niños. Esto refuerza a nuestro juicio, la importancia que ha de darse al trabajo metafonológico en los centros educativos.

Respecto a la comprensión lectora, la no observación de mejora en los niños va en consonancia con la literatura científica que advierte que las mejoras en la decodificación no siempre llevan aparejadas mejoras en la comprensión lectora (Ripoll, y Aguado, 2014). La comprensión lectora es una habilidad que se ve influida también por el vocabulario, el razonamiento verbal y la capacidad de hacer inferencias, entre otros. Sin embargo, no debe esto menoscabar la importancia de estas mejoras para la calidad de vida y el aprendizaje de estos niños que pueden acceder a la información escrita más rápido y con menos errores así como transmitir información por vía escrita más cómodamente y de forma más legible para los demás.

Entendiendo la evaluación, no solo como un proceso de rendición de cuentas, sino como de una actuación orientada a la toma de decisiones resulta conveniente la contrastación periódica de los resultados de estas intervenciones para mejorar progresivamente la calidad de las mismas. En lo relativo a la intervención para la mejora de la lectoescritura los modelos protocolizados y sistematizados se han mostrado superiores a aquellos que están centrados en la resolución de necesidades derivadas del día a día (Jiménez, 2019).

Todo este abordaje técnico de las dificultades de la lectoescritura no sería posible sin decisiones consensuadas de tipo organizativo que permitan llevar a cabo las actuaciones previstas. Amparándose en la Orden de 24 de julio de 2019

por la que se modifica la Orden de 20 de noviembre de 2014 en su artículo 16 “Planificación de las medidas de apoyo y refuerzo educativo” punto 2 “...el equipo directivo establecerá la distribución definitiva de las horas y medidas de apoyo y de refuerzo educativo atendiendo a criterios pedagógicos”. Por tanto, es el equipo directivo el que organiza y da las directrices para establecer los recursos humanos, temporales y materiales que permitan una actuación de dichas características. Junto a esto, generar en el centro un liderazgo distribuido donde cada profesional delimite claramente su rol y funciones puede contribuir a un progresivo empoderamiento de los maestros, que sientan este proyecto como propio y no impuesto desde la dirección. Ha de entenderse que, a fin de cuentas, dicho programa responde a las dificultades que ellos mismos encuentran en el día a día en sus aulas.

Las posibles mejoras de este proyecto pasan, en primer lugar, por incorporar intervenciones efectivas para la mejora de la fluidez lectora. Tradicionalmente, las intervenciones para la mejora de la lectura han sido más efectivas en la mejora de la precisión que de la fluidez (Galuchka et al., 2014). Sin embargo, intervenciones centradas en la prosodia, a través del entrenamiento de lecturas repetidas han sido efectivas en castellano (Calet et al., 2017). Queda pendiente la posibilidad de sistematizar en mayor medida estas actuaciones con el objetivo de medir el aumento de la fluidez lectora de la que no tenemos datos.

Por otra parte, la necesidad de un modelado y una retroalimentación constantes para conseguir mejores resultados en la intervención (Therrien, 2004) nos obliga a recabar e investigar formas de instrucción como la lectura entre iguales para generar mayor monitorización respecto al trabajo de los alumnos.

Conclusiones

Del presente proyecto, que aún sigue implementándose y sometiéndose a procesos de mejora continua, cabe desglosar las siguientes conclusiones:

- Las intervenciones centradas en el déficit fonológico de niños con dificultades específicas en el aprendizaje de la lectoescritura parecen generar mejoras con intervenciones en pequeño grupo de una duración e intensidad relativamente pequeña.
- Ciertas dificultades de carácter fonológico resisten a la instrucción en el grupo ordinario y sería sensato revisar el tiempo empleado para instruir, por ejemplo, la decodificación de sílabas complejas o la discriminación fonológica de fonemas con punto y modo de articulación cercanos.
- La formación del profesorado y la toma de medidas organizativas respecto a los recursos humanos, temporales y materiales es indispensable para el desarrollo de proyectos que aborden las dificultades de la lectoescritura. Siendo el aprendizaje de la lectoescritura una

habilidad que se desarrolla desde los primeros años de Educación Infantil hasta el último año de Educación Primaria, solo un proyecto a nivel de centro puede garantizar el óptimo desarrollo de esta fundamental habilidad. Es garantía esto de una enseñanza de calidad para todos pero, especialmente, para aquellos que por sus dificultades más lo necesiten.

Referencias

- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades—20 años después. *Infancia y aprendizaje*, 29(1), 93-111.
- Araújo, S., Reis, A., Petersson, K. M., & Faísca, L. (2015). Rapid automatized naming and reading performance: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 868.
- Calet, N., Gutiérrez-Palma, N., y Defior, S. (2017). Effects of fluency training on reading competence in primary school children: The role of prosody. *Learning and Instruction*, 52, 59-68.
- Carrillo, M. S., Alegría, J., Miranda, P., y Sánchez-Pérez, N. (2011). Evaluación de la dislexia en la escuela primaria: Prevalencia en español. *Escritos de Psicología (Internet)*, 4(2), 35-44.
- Clarke, P. J., Snowling, M. J., Trulove, E., & Hulme, C. (2010). Ameliorating children's reading-comprehension difficulties: A randomized controlled trial. *Psychological Science*, 21(8), 1106-1116.
- Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M. I., y Llenderozas, M. C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Pediatría Atención Primaria*, 17(66), e99-e107.
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y aprendizaje*, 31(3), 333-345.
- Fernández, A. L. (2013). Development of a confrontation naming test for Spanish speakers: The Córdoba Naming Test. *The Clinical Neuropsychologist*, 27(7), 1179-1198 Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Fletcher, J. M., & Vaughn, S. (2009). Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. *Child Development Perspectives*, 3(1), 30-37.
- Galuschka, K., Ise, E., Krick, K., & Schulte-Körne, G. (2014). Effectiveness of treatment approaches for children and adolescents with reading disabilities: a

- meta-analysis of randomizedcontrolledtrials. *PloSone*, 9(2), e89900.
- González, R. M., Cuetos, F., Vilar, J., yUceira, E. (2015). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. *Aula abierta*, 43(1), 1-8.
- Hall, C. S. (2016). Inferenceinstructionforstrugglingreaders: A synthesis of interventionresearch. *EducationalPsychologyReview*, 28(1), 1-22.
- Jiménez, J. E. (2019). Modelo de respuesta a la intervención. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Jiménez, J. E. (2010). Response to Intervention (RTI) Model: A promisingalternativeforidentifyingstudentswithlearningdisabilities?. *Psicothema*, 22(4), 932-934.
- Orden de 24 de julio de 2019, de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes por la que se modifica la Orden de 20 de noviembre de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades por la que se regula la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia. Murcia, 29 de julio de 2019, núm. 173, pág. 23741.
- Papanicolaou, A. C., Simos, P. G., Breier, J. I., Fletcher, J. M., Foorman, B. R., Francis, D., ... & Davis, R. N. (2003). Brainmechanismsforreading in childrenwith and withoutdyslexia: A review of studies of normal development and plasticity. *DevelopmentalNeuropsychology*, 24(2-3), 593-612.
- Ripoll, J. C., y Aguado, G. (2016). Eficacia de las intervenciones para el tratamiento de la dislexia: una revisión. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 36(2), 85-100.
- Ripoll, J. C., & Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 27-44.
- Scarborough, H. S., Neuman, S., & Dickinson, D. (2009). Connectingearlylanguage and literacy to laterreading (dis) abilities: Evidence, theory, and practice. *Approachingdifficulties in literacydevelopment: Assessment, pedagogy, and programmes*, 10, 23, 39.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2011). Evidence-basedinterventionsforreading and languagedifficulties: Creating a virtuouscircle. *British Journal of EducationalPsychology*, 81(1), 1-23.
- Stanovich, K. E. (2009). Matthew effects in reading: Someconsequences of individual differences in theacquisition of literacy. *Journal of education*, 189(1-2), 23-55.

- Suárez-Coalla, P. S. (2009). Intervención en dislexia evolutiva. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 29(2), 131-137.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and special education*, 25(4), 252-261.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(1), 2-40.
- Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M., y Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y aprendizaje*, 36(1), 77-89.
- Vaughn, S., & Fuchs, L. S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning disabilities research & practice*, 18(3), 137-146.
- Zelevansky, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 145-170.