



**Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel**
Universidad Zaragoza

**TRABAJO DE FIN DE GRADO
EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Título: Prevención de dificultades de aprendizaje
relacionadas con la comprensión lectora.

Alumno/a: **Sandra Martínez Sanz**

NIA: **609716**

Director/a: **Juan Antonio Julve Moreno**

Codirectora: **Irene Checa Esquiva**

AÑO ACADÉMICO 2013-2014

INDICE

1. RESUMEN	3
2. JUSTIFICACIÓN.....	4
3. MARCO TEÓRICO	5
3.1 INTRODUCCIÓN: ¿QUÉ ES LA LECTURA?, ¿QUÉ ES LA COMPRENSIÓN LECTORA? .	5
3.2 DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.....	12
3.3 ORIGEN DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE	17
3.4 DETECCIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE	24
4. TÉCNICAS Y PREVENCIÓN	31
4.1 PAPEL DE LOS PADRES Y DE LOS EDUCADORES	31
4.2 PREVENCIÓN Y TÉCNICAS	33
5. CONCLUSIÓN.....	56
6. OPINIÓN PERSONAL	58
7. REFERENCIAS	60

1. RESUMEN

Este trabajo tiene el objetivo de conocer lo que es la comprensión lectora, con todos los procesos que en ella participan y saber de dónde proceden las dificultades de aprendizaje que pueden causar algunos problemas en dicha tarea. Además, de presentar diferentes programas de prevención de dificultades de aprendizaje relacionadas con la comprensión lectora.

Para ello se lleva a cabo una revisión bibliográfica, la cual se utilizará para desarrollar los diferentes apartados de los que consta el trabajo, repartidos en tres partes generales; una breve justificación del tema, un marco teórico; donde se definirán los conceptos de lectura y comprensión lectora, dificultades de aprendizaje y su procedencia, además de presentar cómo se evalúan y se detectan. Y el tercer bloque del trabajo, técnicas y prevención; en el que se explica cómo deben actuar los padres y los profesores ante niños con DA, y se presentan diferentes programas de intervención para prevenir dificultades de aprendizaje en los niños desde los 0 a los 14 años.

Por último, se podrá leer una conclusión y una opinión personal acerca del trabajo en cuestión.

PALABRAS CLAVE

Lectura; comprensión lectora; dificultades de aprendizaje; prevención; programas de intervención.

2. JUSTIFICACIÓN

Este trabajo esta dedicado a la prevención de dificultades de aprendizaje relacionadas con la comprensión lectora. La elección del tema se debe a que la comprensión es la base de los aprendizajes, ya que si no se comprende no se aprende. Por lo tanto, la comprensión, bien sea lectora o de otros aspectos, se considera importante para las personas, y sobre todo, en edades tempranas para que se pueda desarrollar un aprendizaje de manera correcta.

En relación con mis estudios, me parece importante tratar este tema porque, en la etapa primaria, los niños se encuentran en un periodo de máximos aprendizajes que serán la base de sus aprendizajes futuros. Debido a esto, me parece importante estar informada sobre cómo influyen los problemas de comprensión en los niños de entre 6 y 12 años y cómo poder actuar para prevenir serias dificultades de aprendizaje. Destacar también que la mayor parte de los fracasos escolares se producen por problemas de lectura y que las personas que no pueden leer sufren una clara desventaja respecto al resto de la población, debido a que en esta sociedad la mayor parte de información que recibimos nos llega a través de material escrito. Por tanto, mi elección del tema de trabajo también se debe a este factor.

Otro aspecto a destacar de sobre la elección de este tema ha sido porque tengo un familiar que pertenece a la etapa primaria y presenta algún problema de comprensión lectora, lo que le conlleva a tener alguna repercusión a la hora de realizar diferentes tareas de comprensión o exámenes, por lo que me gustaría tener algo más de conocimiento acerca del tema y así poder ayudarle lo máximo posible.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 INTRODUCCIÓN: ¿QUÉ ES LA LECTURA?, ¿QUÉ ES LA COMPRENSIÓN LECTORA?

La *lectura* es una actividad compleja que parte de la decodificación de los signos escritos y termina en la comprensión del significado de las oraciones y los textos. Durante esta actividad, el lector mantiene una actitud personal activa y afectiva, ya que aporta sus conocimientos para interpretar la información, regula su atención, su motivación y genera predicciones y preguntas sobre lo que está leyendo. (Ramos, 1999)

Ésta, facilita y perfecciona las relaciones humanas entre sí y con el contexto en el que se desarrollan. Es el verdadero camino hacia el conocimiento y la libertad. En los niños, la lectura estimula su imaginación, aumenta su conocimiento y les facilita la interacción con los demás, además de divertirlos y ayudarles a desarrollar su vocabulario.

También se puede decir que la lectura es el medio más eficaz para la adquisición de conocimientos, ya que enriquece nuestra forma de ver la realidad, desarrolla de manera positiva nuestro pensamiento lógico y creativo, y facilita la capacidad de expresión.

Leer equivale a pensar, así como saber leer equivale a tener la capacidad de identificar las ideas básicas de un texto, captar los detalles más relevantes y realizar un juicio crítico sobre lo que se está leyendo. (Leoni, 2012)

La lectura en la escuela parece seguir dos caminos, que son: pretender que los niños se familiaricen con la literatura y que adquieran el hábito de la lectura y, que los alumnos se sirvan de la lectura para acceder a nuevos contenidos de aprendizaje en las diversas áreas que conforman el currículum escolar. (Solé, 1992)

En la lectura existen cuatro procesos implicados, que son:

1. **Procesos perceptivos**, a través de los que extraemos los signos gráficos para su identificación. Para eso, dirigimos los ojos a diferentes puntos del texto a través de movimientos sacádicos y periodos de fijación. Así, a partir de la repetición de los movimientos, reflejados en la siguiente ilustración, percibimos el texto:

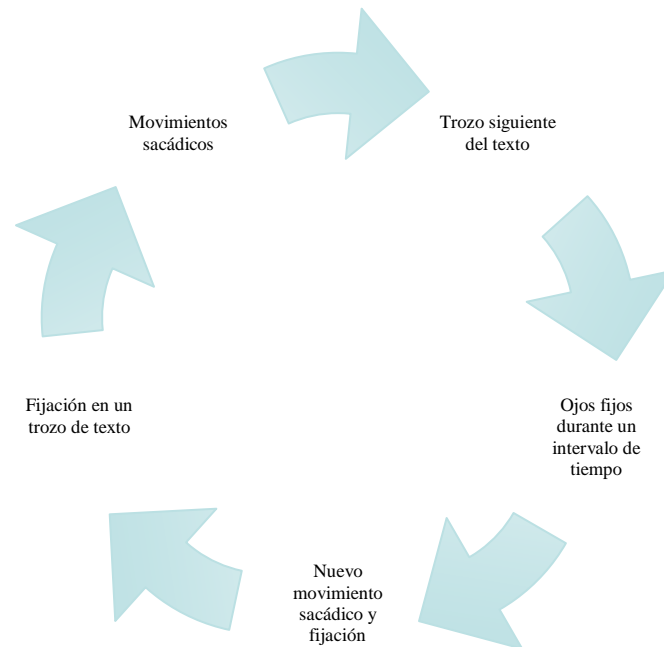


Ilustración 1. Movimientos de percepción de textos.

De esta manera, registramos la información y la almacenamos en:

- La memoria icónica
- La memoria a corto plazo.

El proceso para registrar y almacenar la información está determinado por:

- el contexto en el que se encuentra la palabra,
- las características de la palabra,
- la destreza del lector.

- 2. Procesos léxicos**, son los que nos permiten identificar la palabra pero sin indicarnos el concepto que representa. Es decir, es un elemento necesario para llegar a entender el mensaje presente en el texto escrito, pero no es suficiente.

Para llegar al significado, utilizamos:

- El camino léxico → análisis visual.
- El camino fonológico → identificación de las letras.

- 3. Procesos sintáctico**, nos permiten identificar las diferentes partes de la oración y el valor relativo de dichas partes, estableciendo relación entre las palabras, para poder acceder eficazmente al significado. Para ello, realizamos tres acciones principales, reflejadas en la siguiente ilustración:

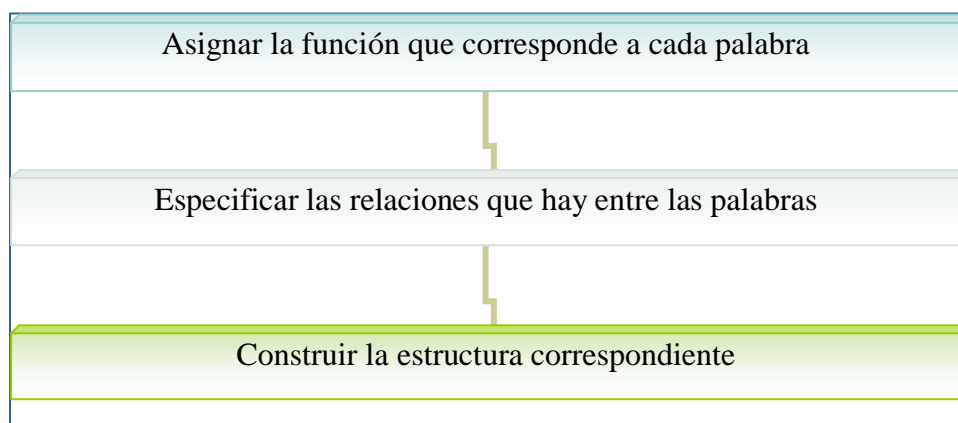


Ilustración 2. Acciones principales de los procesos sintácticos.

Una vez realizadas estas tres acciones, se alcanzará la comprensión del texto a través de los procesos semánticos.

- 4. Procesos semánticos o de comprensión de textos**, donde se extrae el significado de la oración o del texto integrándolo en el conocimiento del lector.

Para poder llegar a extraer el significado del texto, podemos utilizar estrategias como:

- ordenar las palabras.

- Utilizar palabras funcionales.
- Conocer el significado de las palabras.
- Utilizar correctamente los signos de puntuación.

Estos procesos constituyen una de las dificultades principales en un sistema educativo donde la transmisión de conocimientos organizados se produce, principalmente, a través del medio escrito, y en ellos me basaré para llevar a cabo el desarrollo de este trabajo. (Quintanal, 1995)

La *comprensión* es el proceso por el cual se construye el significado extrayendo las ideas relevantes del texto y relacionándolas con las ideas que ya se tienen; es decir, el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Este proceso depende de los esquemas del individuo; cuanto más se aproximen los esquemas del lector a los que propone el autor, más fácil le resultará al lector comprender el texto. (Cooper, 1990)

Por tanto, la *comprensión lectora* es una tarea que se realiza comenzando por los ojos, es decir, percibiendo algo que está escrito, y mandando la información percibida al cerebro, que se encarga del pensamiento. Mientras se va construyendo ese pensamiento, se le va dando sentido, ya que relaciona unos contenidos con otros, dando lugar a algo significativo para el lector, formando una red de conocimientos. Es decir, que cuando el lector comprende lo que lee, relaciona la información previa con la información nueva que ha adquirido. Solo cuando se relacionan entre sí todos estos conocimientos, podemos decir que se ha conseguido la comprensión. (Quintanal, 1995)

Según Cuetos, “*la comprensión de textos es un proceso complejo que exige del lector dos tareas importantes: la extracción de significado y la integración en la memoria. La comprensión de un texto surge como consecuencia de la acumulación de información que van aportando las oraciones*”. (Ramos, 1999)

Esta comprensión no siempre es igual, ya que puede ser:

- *Literal*: en la que se obtiene una reproducción muy similar de lo que se ha leído, y para ello es necesario que intervenga, fundamentalmente, la memoria visual

sensibilizando su percepción en la retina y recuperando todos los referentes posibles en el intelecto.

- *Contextual*: en la que interesan las relaciones de la estructura del conocimiento, reforzando los conocimientos previos y las experiencias personales del lector.
- *Asimilación*: es una mezcla de la comprensión literal y de la contextual, pero modificando y completando la información con una valoración del lector, generando una nueva idea, más completa y personal, dando lugar a un nuevo conocimiento en el lector.

En función de las necesidades contextuales que presente el lector, realizará un tipo u otro de comprensión.

En primer lugar, para que se produzca la decodificación de manera eficaz y de lugar a una lectura eficiente, el lector debe conocer las diferentes formas de representación gráfica de las palabras y saber que hay estrategias de decodificación más eficaces y apropiadas que otras según el momento.

Por otra parte, el lector también debe controlar las operaciones del proceso de comprensión y evaluar la eficacia de las estrategias y saber combinarlas para la comprensión del texto. Es decir, para que la comprensión sea efectiva, el lector debe tener conciencia de los procesos y las habilidades que hacen falta para que la lectura sea eficiente, y ser capaz de llevar un control interno, para saber si se ha comprendido o no la información.

Si además de las dos estrategias anteriores el lector *formula hipótesis*, relacionando lo que conoce con la intención del autor, sabrá qué tipo de texto lee y qué es lo que el autor quiere conseguir.

Como se ha dicho anteriormente, la lectura implica el desarrollo de cuatro procesos; éstos, constituyen una de las dificultades principales del sistema educativo, donde la transmisión de conocimientos organizados se produce, principalmente, a través del medio escrito. En la etapa de educación primaria y secundaria se produce un cambio de “aprender a leer” a “leer para aprender”, automatizando los procesos de

decodificación y, en algunos casos, los de comprensión. Sin embargo, los procesos de comprensión se adquieren con la práctica, cuando se dedican recursos cognitivos superiores a la tarea específica de aprender estrategias de comprensión lectora.

En el proceso de comprensión se distinguen varios aspectos, en función de la unidad lingüística que es objeto de comprensión:

1. *Comprensión del significado de las palabras, o acceso al léxico*; proceso del que forma parte la decodificación, que facilita el acceso al léxico a través de las vías directa e indirecta. El objetivo final del proceso de decodificación es la comprensión de la palabra, comprensión tanto en componentes fonéticos como semánticos.
2. *Comprensión global del texto*; implica varias habilidades, bien sean específicas o bien generales, por lo que si alguna de estas falla o cuenta con deficiencias, se producen los problemas en la comprensión. Por tanto, para comprender un texto, el lector debe utilizar sus conocimientos relacionados con ese texto, pero también puede ocurrir que no posea conocimientos sobre el tema o que los posea y no sepa acceder a ellos, lo que produciría dificultades en la comprensión. También, estas deficiencias pueden deberse a que el lector no utiliza correctamente la estrategia estructural, es decir, no saben reconocer la estructura del texto leído o no saben utilizar la estructura para construir una representación mental del significado del texto.

A la hora de la comprensión completa del texto, el lector utiliza diferentes estrategias cognitivas; hace *inferencias* uniendo fragmentos de información en una construcción nueva, es decir, el lector deducirá aspectos obvios del contexto, mientras que el lector que no utiliza esta estrategia o lo hace de manera inadecuada tendrá dificultades a la hora de comprender lo que lee.

También *predice* lo que va leyendo, lo que hace que la lectura sea más llevadera, ya que puede imaginar lo que ocurrirá a continuación. Si falla esta estrategia, al lector le será difícil comprender la relación causal entre sucesos consecutivos.

A modo de síntesis, podemos decir que leer es comprender y comprender es un proceso de construcción de significados. Para esto, el lector debe saber qué está leyendo y por qué lo está leyendo. Así, le será mucho más fácil entender lo que lee y darle un significado útil para su día a día.

3.2 DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

El interés por las dificultades de aprendizaje se inicia desde la medicina, concretamente desde la neurología, a partir del siglo XIX y hasta mediados del siglo XX, que se investiga la relación existente entre lesiones cerebrales y dificultades para aprender en adultos con daño cerebral. A mediados del siglo XX, el interés se centra en el estudio de niños con lesión cerebral y la relación con el lenguaje y las dificultades perceptivas-motoras, la elaboración de pruebas de diagnóstico y los programas de intervención educativa.

En los años sesenta, Samuel Kirk (1962) describe un grupo de niños con dificultades de aprendizaje en las habilidades lingüísticas, habla, lectura y habilidades de comunicación que les dificulta las relaciones sociales, y propone el término de Dificultades de Aprendizaje, DA, (Learning Disability, LD).

Las Dificultades de Aprendizaje (DA) en niños se definen como problemas específicos para adquirir las destrezas básicas escolares: escritura, lectura y cálculo. Las causas que provocan estas dificultades son desconocidas pero se reconoce que existe una base neurológica como causante.

Los alumnos con déficits sensoriales, retraso mental, trastornos emocionales, trastornos psíquicos o cualquier patología presentan dificultad para aprender pero no entran dentro del grupo de Dificultades de Aprendizaje o Trastornos específicos del aprendizaje.

El término Dificultades de Aprendizaje Específicas, los utilizan algunos autores y hace referencia a sujetos que presentan una dificultad significativa, leve, severa o grave, en el aprendizaje de la lectura, escritura, o las matemáticas, para diferenciarlo de las dificultades de aprendizaje en general.

Cuando se habla de Dificultades de Aprendizaje se hace referencia a Dificultades de Aprendizaje Específicas: dislexia, disgrafía, disortografía y discalculia.

Algunos autores utilizan el término dificultades de aprendizaje generales, para identificar a los alumnos que presentan un proceso lento de adquisición de las habilidades instrumentales. Y dificultades de aprendizaje (DA) para aquellos trastornos significativos en las áreas de lectura, escritura y aritmética.

Hoy en día, este término se refiere a las dificultades específicas para aprender a leer, a escribir y a realizar tareas que precisen de habilidades matemáticas.

Según el National Joint Committee on Learning Disabilities, las dificultades de aprendizaje son:

“Dificultad de aprendizaje (DA) es un término general que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan por dificultades significativas en la adquisición y uso de la escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas. Estos trastornos son intrínsecos al individuo, suponiéndose debidos a la disfunción del sistema nervioso central, y pueden ocurrir a lo largo del ciclo vital. Pueden existir junto con las dificultades de aprendizaje, problemas en las conductas de autorregulación, percepción social e interacción social, pero no constituyen por sí mismas una dificultad de aprendizaje. Aunque las dificultades de aprendizaje pueden ocurrir concomitantemente con otras condiciones incapacitantes o con influencias intrínsecas, no son el resultado de estas condiciones o influencias” (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1988).

En esta definición de DA, (Miranda, Vidal-Abarca, Soriano, 2002) se destacan cinco constructos esenciales:

1. las DA son heterogéneas, intra y entre individuos.
2. Las dificultades se dan en habilidades específicamente humanas, como el lenguaje hablado, escrito, razonamiento o habilidades matemáticas.
3. Las DA son intrínsecas al individuo.

4. Las DA pueden ocurrir conjuntamente con otras deficiencias que, en sí mismas, no constituyen una dificultad para el aprendizaje.
5. Las DA no están causadas por influencias extrínsecas.

Las dificultades de aprendizaje integrarían cinco grupos diferenciados, debidos a diversas causas, procesos y variables psicológicas afectadas y en las consecuencias para los alumnos, sus familias y la escuela. Estos son:

- Problemas escolares (PE),
- bajo rendimiento escolar (BRE),
- dificultades específicas de aprendizaje (DEA),
- trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) y
- discapacidad intelectual límite (DIL).

En lo que se refiere a dificultades de aprendizaje relacionadas con la lectura, los mayores problemas los encontramos en las DEA. (Romero y Lavigne, 2003/2004).

A continuación se muestra, en la tabla 1, las características principales de cada uno de los grupos que integran las dificultades de aprendizaje.

DA	ALTERACIÓN PROCESOS E-A	ORIGEN	VARIABLES PSICOLÓGICAS AFECTADAS	PROBLEMAS DE CONDUCTA
<i>PE</i>	- DA inespecíficas. - Problemas de adaptación escolar.	Extrínseco (sociofamiliar, absentismo...)		
<i>BR</i>	- Lagunas de aprendizaje. - DA inespecíficas. - Comportamiento. - Adaptación escolar.	Extrínseco (sociofamiliar) e intrínseco (desmotivación, retrasos en el lenguaje...)	Motivación Procesos psicolingüísticos Habilidades de autorregulación y control	Inadaptación escolar y mal comportamiento
<i>DEA</i>	- Dificultades específicas de aprendizaje (en lectura, escritura, matemáticas...)	Intrínseco (alteración neuropsicológica)	Procesos psicolingüísticos Atención Memoria de trabajo Metacognición	
<i>TDAH</i>	- DEA -Dificultades significativas de adaptación familiar, escolar y social	Intrínseco (alteración neuropsicológica) Autorregulación	Atención Memoria de trabajo Internalización del lenguaje Metacognición	Inadaptación escolar y familiar
<i>DIL</i>	- DEA - CI bajo-límite	Intrínseco (alteración neuropsicológica)	Razonamiento Atención Memoria de trabajo Metacognición Estrategias de aprendizaje	

Tabla 1. Características generales de los principales grupos de DA.

La mayoría de los investigadores y profesionales toman un concepto restringido de acuerdo con el cual los estudiantes con DA muestran una diferencia significativa entre su logro académico y su potencial intelectual en uno o más de los siguientes dominios: expresión oral, comprensión oral, habilidades básicas de lectura, comprensión de lectura y razonamiento matemático.

El diagnóstico de DA, de acuerdo con esta concepción restringida, se realiza de acuerdo a los siguientes pasos:

1. Administración de un test de inteligencia individual para medir estatus cognitivo y potencial de aprendizaje.
2. Administración individual de un test de rendimiento estandarizado para medir habilidades en diversos dominios académicos.
3. Utilización de criterios específicos para determinar la existencia de una discrepancia significativa entre CI y una o más áreas académicas.
4. Reunir la documentación que puede informar de otras causas bajo logro que representan criterios de exclusión.

En España, las DA equivalen a NEE tal y como se constata en las publicaciones de las administraciones educativas relacionadas con la reforma educativa. (Miranda, Vidal-Abarca y Soriano, 2002)

3.3 ORIGEN DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

En la actualidad se desconoce el origen de estas dificultades, pero sí se tiene tendencia a considerarlas de origen neurológico.

Cada uno de los componentes del sistema lector depende de zonas cerebrales distintas, por eso, hay niños que desarrollan perfectamente los procesos de reconocimiento de palabras pero no logran desarrollar los procesos sintácticos; otros, por el contrario, donde encuentran las mayores dificultades es en los procesos léxicos. (Cuetos, 2010.)

Las modificaciones que el aprendizaje de la lectura produce en el cerebro no se limitan a la actividad lectora, sino que afectan al lenguaje en general, ya que la lectura se basa en estructuras cerebrales desarrolladas para el lenguaje oral, debido a que se trata de una adquisición demasiado reciente como para haber desarrollado sus propias estructuras neuronales.

El origen de las dificultades de aprendizaje ha sido polémica en el ámbito de la lectura, ya que los factores pueden ser causales o asociados. Las causas de las disfunciones en la lectura pueden ser intrínsecas al alumno o extrínsecas. Entre las causas intrínsecas encontramos: retraso intelectual, problemas sensoriales o trastornos emocionales entre otros. (Salvador y Gutiérrez, 2005.)

En cuanto a las causas extrínsecas, que son las que hacen referencia al contexto, incluimos el ambiente familiar y el ámbito socio-cultural, del que forma parte el ámbito escolar, en el que el alumno se desenvuelve y trabaja, constantemente, las habilidades de comprensión lectora y la escritura, entre otras.

Desde un punto de vista ecológico de la enseñanza, se considera que el aprendizaje es el resultado de la interacción entre las capacidades del alumno y las exigencias y ayudas del contexto en el que se produce el aprendizaje. En concreto, se han señalado como posibles causas de las dificultades en la lectura la manera de enseñar

y las expectativas que tiene del profesor sobre el alumno, además de la baja motivación y bajas expectativas del alumno.

No se trata de oponer causas extrínsecas e intrínsecas, sino que se puede decir que existe una relación interactiva, de modo que se hace difícil aislar una sola causa que explique la deficiencia lectora. Dicho esto, hablaré sobre algunos factores que inciden en las disfunciones lectoras según diversas teorías:

1. *Teorías biológicas.* La disfunción fonológica es la causa de la dislexia, pero en disfunción pueden repercutir diversas causas, entre ellas la herencia genética.

2. *Teorías psiconeurológicas.* Se basa en la idea de que la lectura es una habilidad perceptivo-visual compleja. La deficiencia en este ámbito se hace visible en los errores de inversión de las letras.

Las deficiencias en esta habilidad se manifiestan en la inversión de fonemas y en el movimiento de los ojos al leer, ya que si éste no es rítmico se producen distorsiones en el reconocimiento visual de la palabra.

Algunos autores también incluyen las deficiencias en la audición y en los aspectos motores del habla en los problemas de lectura, porque la audición y la motricidad están en la articulación, y el lenguaje oral está relacionado con la habilidad lectora.

De acuerdo a este enfoque, los alumnos que tienen alguna deficiencia sensorial, especialmente en la vista o el oído, o física, tendrán problemas con el procesamiento visual, motor o auditivo, de los signos lingüísticos, sonoros o gráficos.

3. *Teorías cognitivas.* Esta teoría defiende la relación causal entre la habilidad lectora y algunas funciones cognitivas. En esta teoría, se incluyen los procesos perceptivos:

- La inteligencia: incide en el aprendizaje de la lectura. Otros autores han relacionado las disfunciones en la lectura con la falta de claridad cognitiva o con la

dureza cognitiva. En este sentido, las dificultades en la lectura se pueden asociar a una ausencia o a una impropia aplicación de estrategias cognitivas. Finalmente, la disfunción lectora puede derivar de un estilo personal de procesar la información.

- La memoria: incide en varias operaciones de la lectura. Se ha señalado que la lectura es el resultado de un correcto trabajo de la memoria verbal. También se ha demostrado que los problemas de memoria anteceden a las dificultades de lectura. La hipótesis causal establece que el lector deficiente no utiliza estrategias de memoria, activas y planificadas.

La memoria a corto plazo interviene en varias operaciones del proceso de decodificación fonológica y en la comprensión, por tanto el lector debe mantener en esta memoria la oración o la frase mientras la procesa. La memoria a largo plazo también tiene que ser tenida en cuenta.

- La atención: es un proceso psicológico principal para favorecer el procesamiento de la información. Por tanto, puede incidir, sin duda, en las disfunciones de la lectura.

- La metacognición: capacidad cognitiva que se proyecta en todos los procesos implicados en la lectura, ya sean cognitivos o lingüísticos.

4. *Teorías psicolingüísticas.* Defienden que las dificultades en la lectura proceden de deficiencias en el dominio del lenguaje. En efecto, los alumnos que tienen dificultades en la lectura también las tienen en el lenguaje. La conexión causal es obvia, puesto que la lectura es una habilidad esencial del lenguaje. Algunos datos confirman que los niños con retraso de lenguaje tienen dificultades en la lectura seis veces más que los que no lo tienen, la habilidad en el análisis del lenguaje oral a edad temprana es un factor a partir del que se puede predecir la eficiencia lectora, los malos lectores se diferencian de los buenos en tareas de producción, percepción, comprensión y segmentación de estructuras lingüísticas, y algunos factores lingüísticos pueden explicar las disfunciones en las habilidades lectoras: procesamiento fonológico, acceso al léxico, comprensión del lenguaje oral.

Todas las habilidades lingüísticas inciden en la lectura, pero hay algunas específicas que se consideran esenciales, que son:

- El procesamiento del lenguaje oral, que implica diversas habilidades: discriminación de fonemas, rapidez en asignar el nombre a estímulos visuales o auditivos, memoria verbal a corto plazo y análisis de la estructura sintáctica y semántica de la frase.
- Conciencia fonológica, que es la capacidad para reflexionar explícitamente sobre la estructura fonética de las palabras. Esta capacidad se hace operativa en el análisis de la estructura fonológica de las palabras. En este análisis se pueden señalar dos operaciones, que son: diferenciar los elementos de la palabra y diferenciar los fonemas por sus rasgos fonológicos.

A día de hoy, no se puede afirmar que haya relación causal de tipo lineal entre habilidades orales y eficiencia lectora, pero sí se puede decir que el desarrollo de la conciencia fonológica mejora el proceso de la lectura, y los progresos en la lectura incrementan la conciencia fonológica.

Así, también se puede decir que las dificultades en la comprensión pueden describirse como una constelación causal de carácter lingüístico. Una causa puede ser que el alumno no tenga el conocimiento necesario para la comprensión, que puede deberse a carencia de vocabulario, ausencia de esquema verbal, carencia o ausencia de conocimiento básico.

Otra causa se relaciona con las estrategias de aprendizaje, que puede ser que el alumno no posea las estrategias adecuadas, o que no sepa usarlas de la manera adecuada. En estas causas, no nos podemos olvidar de las dificultades de descodificación, ya que el esfuerzo en reconocer una palabra puede hacer que el lector pierda el hilo conductor del texto y no sea capaz de construir el sentido de la frase o del texto.

5. *Otros factores asociados.* Las teorías nombradas anteriormente no los han tenido mucho en cuenta, pero estos problemas inciden en todo tipo de aprendizaje. Lo primero que hemos de tener en cuenta es que el aprendizaje de la lectura es de tipo intencional, como consecuencia, las dificultades en el aprendizaje radican en la dificultad para buscar y aplicar estrategias que fomenten el aprendizaje intencional.

También, se debe saber que las dificultades en la lectura pueden proceder del pensamiento negativo que el alumno tenga sobre sí mismo y su capacidad para enfrentarse a la tarea. Por esto, los trastornos emocionales pueden ser un factor causal en las dificultades de lectura porque el trastorno emocional puede afectar a la capacidad de atención y al funcionamiento intelectual.

Como ya se ha dicho anteriormente, el contexto también es un factor influyente en las dificultades de la lectura, incluso llegando a ser, en algunos casos, más importante que las capacidades personales del lector. Como el lector interviene en diversos contextos, la incidencia de éstos en el aprendizaje es muy distinta; aunque todos sabemos que el contexto escolar es el más relacionado con el aprendizaje de la lectura, señalándose que las dificultades pueden derivar de una enseñanza poco adecuada a los procesos y estilos cognitivos de los alumnos.

En definitiva, no resulta fácil explicar las dificultades en la lectura, y por supuesto, no se pueden atribuir a un solo factor causal. Pero tampoco una misma causa explica las disfunciones similares, ni todos los sujetos tienen el mismo tipo de dificultades. (Salvador y Gutiérrez, 2005)

Los alumnos pueden tener dificultad en la decodificación o en la comprensión, según las disfunciones o deficiencias que padezcan, pero ambos problemas están relacionados, ya que si no se decodifica el mensaje de manera correcta, difícilmente se podrá comprender.

En cuanto a las disfunciones en la decodificación podemos decir que, tal proceso consta de tres operaciones:

- Análisis fónico: asocia los grafemas con los fonemas,
- análisis estructural: descompone las palabras,
- análisis contextual: asigna el significado apropiado a las diferentes palabras que componen el texto.

También cuenta con dos vías de decodificación, que son:

- La visual; en la que el lector percibe y reconoce la palabra como una unidad global, es decir, como algo que tiene un significado.
- La auditiva; donde el lector reconoce los grafemas representados por letras.

Para reconocer una palabra deben tenerse en cuenta, tanto la vía visual como la auditiva, ya que así será más fácil decodificar el mensaje. Además, la facilidad de decodificación facilita la comprensión de lo que leemos.

Las dificultades que encontramos en el proceso de decodificación, en relación con las dos vías de decodificación nombradas anteriormente, son:

- Dificultades de tipo lexical; los lectores tienen problemas en el uso de la vía ideográfica (sustitución de grafemas, inversión de sílabas, rotación de grafemas).
- Dificultades de tipo fonológico; los lectores con este tipo de dificultad dependen en gran medida del contexto, es decir, tienen poca velocidad lectora, hay distorsiones entre grafema-fonema, cuentan con errores de adición, omisión y repetición de fonemas.

Podemos decir que las dificultades en la decodificación las notamos más claras y rápidamente en la lectura oral, momento en el percibimos el nivel de lectura de la persona que lee, diferenciando grados de calidad de lectura.

Como se ha dicho anteriormente, la comprensión de un texto puede definirse como la construcción de significado que el lector hace a partir de las ideas del texto de acuerdo con sus conocimientos y experiencias, por eso, al comprender un texto, se produce un aprendizaje caracterizado por ser intencional, que exige al aprendiz esfuerzo, alcanzar unos objetivos, actividad y auto-regulación de los procesos. Estas exigencias se resumen en: conocimiento metacognitivo, repertorio de estrategias y motivación. Por lo que si falla alguno de estos tres componentes se produce disfunción en la lectura.

Por tanto, una comprensión adecuada exige al lector varias capacidades, que funcionan como estrategias de aprendizaje: recordar el conocimiento poseído, determinar lo principal del texto, hacer inferencias a partir del material dado y aplicar el

conocimiento adquirido en el texto a otras situaciones nuevas. Las personas con problemas de comprensión lectora no tienen estas capacidades o no aplican adecuadamente las estrategias. (Salvador y Gutiérrez, 2005)

Las dificultades en la lectura relacionadas con la comprensión se asocian con deficiencias de tipo psicolingüístico, como procesamiento semántico, sintáctico o fonológico. Algunos denominan a estas dificultades de “tipo adaptativo” y se consideran como síntomas o rasgos de la hiperlexia.

En una lectura eficiente se diferencian dos clases de procesos de decodificación y de comprensión que deben ser conocidos y controlados por el lector eficiente. Cuando esto no sucede, se producen disfunciones relacionadas con alguna de las categorías citadas. (Salvador y Gutiérrez, 2005)

3.4 DETECCIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Nos damos cuenta que un alumno tiene necesidades educativas especiales si, por cualquier causa, tiene dificultades de aprendizaje mayores que el resto de los alumnos para llegar a los aprendizajes que se determinan en el currículum que le corresponde por su edad: de forma que para compensar dichas dificultades requiere, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones significativas en varias áreas de ese currículum. (MEC, 1992, p. 68.)

Los criterios a tener en cuenta para clasificar los estudiantes con dificultad de aprendizaje son:

1. Criterios de exclusión: agrupa a los alumnos cuyos bajos rendimientos son explicables por factores como déficits sensoriales, retraso mental, alteraciones sociales y/o emocionales graves o condiciones extrínsecas como diferencias culturales o ausencia de oportunidades educativas.
2. Criterio de discrepancia: la identificación de sujetos con DA se basa en la demostración de dificultades significativas, lo que implica la idea de una discrepancia entre potencial y rendimiento, destacando que las dificultades son inesperadas. El desacuerdo entre potencial y rendimiento se ha establecido mediante diferentes procedimientos que incluyen el desnivel entre el grado observado y el esperado, las diferencias en términos de puntuaciones típicas o incluso la utilización del análisis de regresión. En la práctica habitual suele definirse como significativa una discrepancia de más de dos desviaciones típicas o 22 puntos de desnivel entre potencial y rendimiento, evaluados mediante una escala de inteligencia (WISC) y un test de rendimiento académico como el WRAT.

La desigualdad no es una parte necesaria de la definición de las dificultades de aprendizaje y, por tanto, no resulta necesario administrar un test de CI para determinar si hay o no hay una DA.

3. Criterio de especificidad: las DA incluyen un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan específicamente en problemas del lenguaje, problemas de razonamiento o en la adquisición de los aprendizajes instrumentales básicos. En países como Canadá se ha tomado la iniciativa de incluir dentro del campo de las DA los trastornos socioemocionales y los de coordinación. Linda Siegel se refiere a que es posible experimentar un amplio espectro de problemas de aprendizaje en otras áreas como conducir un coche, esquiar, jugar a tenis, nadar, etc. aunque las DA se hayan limitado típicamente a dominios académicos.

A continuación, se hablará sobre un proceso de cuatro estadios cuyo objetivo es determinar la presencia de DA y tomar decisiones sobre la provisión de servicios especiales. (Miranda, Vidal-Abarca y Soriano, 2002)

- Estadio 1. *Describir los problemas de aprendizaje antes de remitir al estudiante para una evaluación formal*: permite analizar los problemas de un estudiante, llevar a cabo una evaluación informal focalizada en el contexto, comprobar qué funciona y qué no funciona y proporcionar intervenciones individualizadas para dar respuesta a sus necesidades. Si los problemas no pueden solucionarse con los recursos generales, deberá avanzarse al próximo estadio, utilizando los hallazgos del estadio 1 como base formativa.
- Estadio 2. *Identificar al individuo como EDA*: es la fase diagnóstica para identificar que un estudiante tiene DA. Se trata de problemas que se mantienen a lo largo del ciclo vital, esta fase del proceso solo tiene lugar una vez en la vida, aunque en algunos casos se indique repetir el estudio diagnóstico. Por el contrario, la determinación de la necesidad de provisión de servicios de educación especial puede ocurrir en múltiples momentos a lo largo de la vida.
- Estadio 3. *Determinar la necesidad de provisión de servicios de educación especial*: se centra en determinar la necesidad de provisión de servicios de educación especial y servicios relacionados. La comprobación llevará al estadio 4, en el que se elabora un plan individualizado para responder a esta necesidad.

- Estadio 4. *Evaluación conectada con la implementación de recursos y acomodaciones especializadas*: supone el desarrollo y la ejecución de un plan, el juicio acerca de la efectividad de los servicios de educación especial, así como de las modificaciones que resulta necesario llevar a cabo.

La siguiente ilustración muestra los aspectos principales de cada estadio.

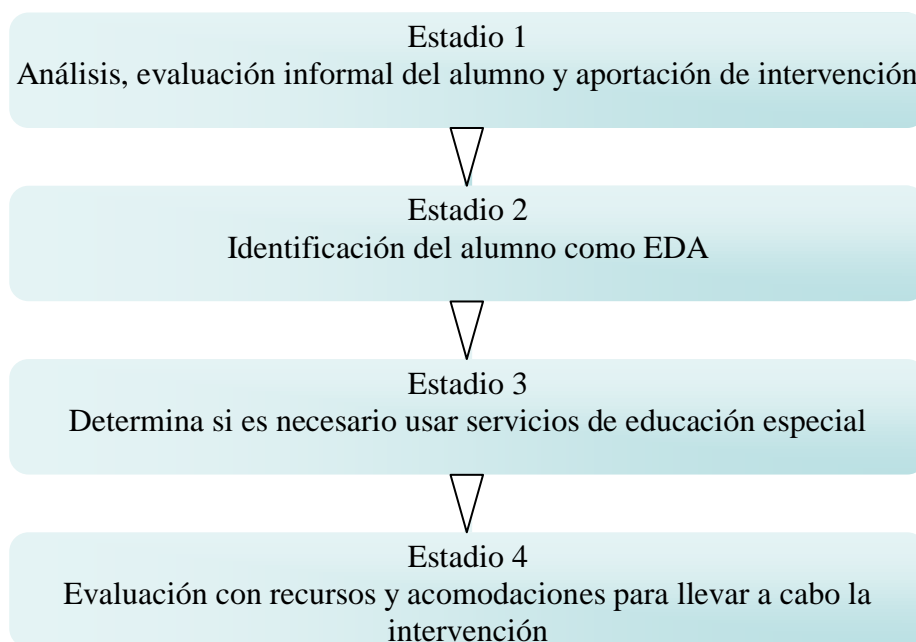


Ilustración 3. Estadios para determinar las DA y toma de decisiones.

Una evaluación en estudiantes con problemas de lectura debe plantearse en arreglo a las siguientes metas:

- Analizar la percepción que las personas significativas tienen del problema lector y de las circunstancias que lo rodean,
- obtener información clara sobre la historia del problema,
- evaluar las diferentes dificultades lectoras concretas del estudiante,
- determinar, lo más exactamente posible, las fortalezas y debilidades cognitivas, sociopersonales y conductuales del niño, y
- alcanzar una formulación del problema.

Para realizar la evaluación, se cuenta con varios test de los que se utilizará uno u otro dependiendo del problema y de la edad del alumno. Estos test son el TALE (test de

análisis de la lecto-escritura), el PEREL (prueba de evaluación del retraso en lectura), el PROLEC (evaluación de los procesos lectores) y el Test de lectura de palabras y no palabras.

En relación con este trabajo, el que más utilizaríamos y mejor nos vendría sería el PROLEC, ya que es el que se centra en los procesos lectores, y donde veríamos en que proceso fallan los alumnos.

Un buen diagnóstico de las dificultades de comprensión debería proporcionar indicaciones claras acerca de los procesos de comprensión que están fallando en el caso que se analiza. A continuación, se realizará una breve explicación de cada prueba citada anteriormente:

1. Subtest de comprensión lectora del TALE: con esta prueba se pide al alumno que lea una sola vez un texto adecuado a su nivel. Posteriormente, se le retira y se le hacen diez preguntas de respuesta abierta. Es un test que se aplica de manera individual. Consta de cuatro niveles que se corresponden con los cuatro primeros cursos de la enseñanza primaria. Los textos que se utilizan son narrativos y descriptivos. Las preguntas son casi literales y referidas a detalles poco relevantes. Debido a este tipo de preguntas, la prueba resulta muy poco útil, porque nos puede llevar a confusión entre comprensión y memoria de detalles.

2. Prueba de comprensión lectora: consta de 18 textos muy breves que representan la mayor parte de los géneros literarios que se encuentran en los libros escolares (descripciones, narraciones, diálogos y poesía). Cada texto está acompañado de una o más preguntas de elección múltiple de diverso tipo: literales, inferenciales, comprensión de expresiones o dichos o formación de macroideas.

3. Prueba CLT-Cloze Test: la prueba cuenta con dos pruebas; la primera compuesta por cuatro textos breves, mientras que la segunda se trata de un texto de mayor longitud. En los textos faltan algunas palabras, dejando en su lugar espacios en blanco. El estudiante tiene que escribir la palabra que debería ir en esos espacios en blanco, siendo palabras de diferente categoría sintáctica.

La idea básica de las pruebas tipo Cloze es que el lector sólo pueda escribir, correctamente, la palabra que falta si usa todas las pistas que el texto ofrece, por lo que debe tener en cuenta la frase que se está leyendo en ese momento, y en algunos casos la inmediatamente anterior.

4. Prueba CLP: abarca ocho niveles o subtests que se corresponden con los ocho primeros niveles de la escolaridad obligatoria. En los dos primeros niveles, lo que se lee son palabras, frases y algún texto muy simple. A partir del tercer nivel, el diagnóstico se hace a través de la lectura de textos seguidos de preguntas de opción múltiple. Los textos utilizados son narrativos y expositivos. Cada nivel tiene una forma paralela, pudiéndose aplicar una u otra indistintamente. Las preguntas son de diverso tipo, y en cualquier caso los alumnos pueden consultar el texto para responderlas.

5. Subtest de procesos semánticos del test PROLE: éste sirve para diagnosticar los procesos de identificación de letras, procesos léxicos, sintácticos y semánticos o de comprensión en los primeros cuatro niveles de educación obligatoria. El subtest está compuesto de dos pruebas, una de comprensión de oraciones y otra de comprensión de textos. La segunda está formada por cuatro textos breves, dos narrativos y dos expositivos. En cada uno de ellos, los alumnos deben contestar cuatro preguntas abiertas, dos de ellas literales y otras dos inferenciales.

El inconveniente que puede tener esta prueba es que distingue poco entre procesos de comprensión, teniendo solo en cuenta la comprensión literal y la inferencial, además de abarcar muy pocos niveles educativos.

La siguiente tabla muestra los aspectos principales de cada una de las pruebas de las que se ha hablado anteriormente.

PRUEBA	CURSOS		Nº TEXTOS	TIPO DE TEXTOS	PREGUNTAS
TALE	1º, 2º, 3º y 4º de Primaria		1	Narrativo o descriptivo	10 preguntas literales
Prueba de comprensión lectora			18	Narrativo, descriptivo, diálogo y poesía	1 o más de elección múltiple y de diversa tipología (literal, inferencial...)
CLT- Cloze (se divide en dos pruebas)			4 breves	Para completar huecos	
			1 largo		
CLP	1º de Primaria a 2º de ESO	1º y 2º de Primaria		Palabras, oraciones o textos simples	
		3º de Primaria hasta 2º de ESO		Narrativos y descriptivos	Varias preguntas de elección múltiple y de diversa tipología
PROLEC (realiza dos tipos de pruebas: comprensión de oraciones y comprensión de textos)			4	Narrativos y expositivos	4 preguntas literales e inferenciales, de respuesta abierta

Tabla 2. Aspectos principales de las pruebas de lectura.

La mayoría de las pruebas anteriores, a excepción del TALE y del PROLE, son de aplicación colectiva, no pensadas directamente ni para el diagnóstico de niños/as con dificultades ni para evaluar los procesos de comprensión. Por lo que hay que tratar de proponer una metodología que sirva para diagnosticar los procesos de comprensión. Para esto, la metodología debe ser simple, basándose en la lectura de textos por parte de los niños y niñas y en la realización de preguntas por parte de los adultos para poder evaluar los procesos que son capaces de activar en el texto.

Los textos serán de carácter variado, así proporcionarán más información sobre aquellos procesos que el lector realiza con pocos problemas y aquellos otros en los que

hay dificultades. Las preguntas se realizarán para diagnosticar los diferentes procesos, y se realizarán a lo largo de la lectura en vez de al final, ya que así se puede ir comprobando si los lectores van realizando las operaciones mentales necesarias para comprender el texto a lo largo de la lectura.

Nos daremos cuenta si un niño tiene dificultades de aprendizaje cuando no siga el mismo ritmo que sus compañeros, aunque no siempre será por DA, sino que en algún caso también puede ser por otros motivos, como no tener ganas de trabajar. A veces, nos encontramos ante padres que creen que sus hijos son perezosos y que por eso les cuesta realizar las tareas o no quieren realizarlas; pero gran parte de éstos, son niños con dificultades de aprendizaje detectadas de manera errónea, además de ser DA bastante importantes para que el niño pueda seguir con facilidad y normalidad el curso en el que se encuentra.

Si vemos que las dificultades impiden al niño seguir un curso con normalidad, se deberá pedir ayuda a un especialista, porque el niño querrá ser como sus compañeros y poder realizar las mismas tareas que ellos, pero cuando no pueden seguir el mismo ritmo, suele deberse a dificultades que lo impiden, no a la falta de esfuerzo.

Los rasgos más característicos que nos muestran si un alumno tiene DA son:

- Falta de motivación en los estudios.
- Disminución de la autoestima.
- Falta de interés por ir al colegio o no querer hacerlo.
- Problemas de conducta.
- Quejas de dolor de cabeza o de estómago.
- Enuresis nocturna.

También se debe tener en cuenta que el CI no siempre está relacionado con el rendimiento académico, debido a que en ocasiones, los estudiantes con dificultades de aprendizaje tienen un cociente ligeramente por encima de la media para su grupo de edad.

4. TÉCNICAS Y PREVENCIÓN

4.1 PAPEL DE LOS PADRES Y DE LOS EDUCADORES

Cuando un padre se encuentra ante dificultades de aprendizaje de su hijo, lo primero que debe hacer es ser comprensivo; entender el verdadero motivo de la situación y realizar exigencias razonables a las capacidades de los jóvenes, sin llegar a presionarle en ningún caso.

En el momento que los padres detecten un problema de aprendizaje, deben consultarlo con los profesores, si no lo han hecho ellos antes o acudir a un especialista, sin esperar que las dificultades sean más importantes. Los padres identificarán estos problemas gracias a la información recibida del colegio o por el propio comportamiento de sus hijos que puedan observar en casa.

Los profesores detallarán el rendimiento y la conducta del alumno en clase, pero los padres deberán completar esta información con el rendimiento en las tareas escolares y su conducta en el hogar, además de tener en cuenta los diferentes factores, como aspectos motivacionales, contextos, dificultades de atención o problemas de conducta, que puedan condicionar al alumno.

Los padres deben acudir cuanto antes a un especialista en busca de ayuda, ya que cuanto antes acudan, los resultados siempre serán mejores y el problema no llegará a más, además de que los vacíos académicos causados por las dificultades no serán tan importantes; mientras que si se deja que el problema se desarrolle, todo será mucho peor, tanto para el alumno como para los de alrededor.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es la comprensión de los padres acerca del problema de sus hijos, ya que deberán apoyarles en todo momento y ayudarles lo máximo posible a la hora de realizar las tareas para que el niño se sienta a gusto con lo que realiza y pueda hacerlo con facilidad. Incluso en épocas de exámenes, periodos en que los niños viven momentos de tensión y ansiedad, los padres deben ser un apoyo

fundamental para sus hijos, ya que así los niños se sentirán más seguros cuando tengan que actuar si cuentan con esa ayuda.

También los padres deben ser conscientes de la realidad y adaptarse, por lo que no deberán pedir a sus hijos más de lo que puedan alcanzar, y nunca presionarles a la hora de realizar cualquier tarea que le suponga un esfuerzo extra ni obligarle a realizar ninguna actividad en la que no se encuentre a gusto.

Sumando a todas las actuaciones anteriores, si el problema de los hijos es avanzado, los padres tendrán que encontrar el colegio adecuado para sus hijos, en el que se atiendan las necesidades de los alumnos y se adecuen a las particularidades de los niños con dificultades de aprendizaje.

Los profesores también deben hacer saber al niño que el profesor se interesa por él y que quiere ayudarlo, pero donde más ayuda le ofrecerá será en las áreas y trabajos en los que el alumno tenga más problemas. Para esto, el profesor establecerá criterios en su trabajo en aspectos concretos que el alumno pueda entender y le proporcionará ayuda individualizada, además de darle más tiempo, si fuera necesario, para realizar las tareas o proponerle tareas más breves. También, se realizarán las tareas paso a paso para que queden más claros los contenidos a trabajar, y poder relacionar de manera más profunda los conceptos nuevos con los ya adquiridos.

El profesor evaluará los progresos del alumno con DA comparándolos con él mismo desde el inicio, no con el resto de compañeros de clase; y así podrá observar, con precisión, la evolución y progreso del alumno en concreto.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es la autoestima del niño, ya que en todo momento el profesor debe tratar que el alumno tenga una autoestima positiva. Para esto, el profesor hará al alumno partícipe de sus clases, elogiándolo y animándolo siempre que sea posible, tratando de no dejar de lado al resto de los alumnos. Además, deberá evitar las correcciones sistemáticas de los errores.

4.2 PREVENCIÓN Y TÉCNICAS

La prevención de las dificultades de la lectura, bien sean de ritmo, comprensión..., ha sido y es un tema de interés entre científicos y profesionales debido a las diferentes posturas teóricas y metodológicas que existen en el ámbito de la intervención psicoeducativa.

A la hora de prevenir estas dificultades, deben tenerse en cuenta las diferencias individuales en el momento de aprender, porque constituyen un aspecto inherente a la condición humana, ya que la diversidad es una característica de cada uno de los alumnos. Por eso, todos los alumnos necesitan ayuda a lo largo de su escolarización, bien sea de tipo personal, técnico o material, para asegurar los logros educativos. Además, hay que tener en cuenta que las necesidades educativas de los alumnos se presentan asociadas a condiciones personales como fruto de la interacción entre individuo y ambiente.

Para esto, nos encontramos con diferentes programas de prevención de las dificultades que proponen diferentes metodologías de intervención para observar si existe algún tipo de dificultad y poder evitar o paliar esas dificultades atendiendo a los alumnos de manera individual, según sus diferencias. A continuación explicaremos algunos de los programas:



1. **Success for all** (SFA), es un programa muy ambicioso que tiene como objetivo la prevención de las dificultades de aprendizaje realizando un cambio de organización escolar y cambio instruccional que engloba toda la educación infantil y primaria.

Comienza a desarrollarse en el Center for Research on the Education of Students Placed At Risk (CRESPAR) de la Universidad Johns Hopkins de Baltimore (EEUU) en 1986. El programa se inicia interesado en la prevención de niños con riesgo de presentar dificultades de aprendizaje.

El SFA es un programa de prevención que acentúa la prevención y la intervención temprana intensiva (intervención instruccional adicional que se realiza con estudiantes en riesgo para que puedan alcanzar los objetivos educativos) como herramienta fundamental para impedir que se desarrollen situaciones de fracaso escolar. El objetivo de este programa es que todos los niños comiencen la escolaridad con buenos resultados y éxito en el aprendizaje, sean cuales sean sus características personales o sociales.

Es un programa comprensivo desde el que se propone el desarrollo curricular como un medio de prevención. El desarrollo escolar promueve la innovación de proyectos curriculares más novedosos que puedan dar respuestas a las necesidades de los escolares, cambiando los objetivos, métodos y procedimientos para prevenir posibles problemas con el paso del tiempo. El programa propone un procedimiento bastante cerrado, pero tiene la posibilidad de adaptarse a cada colegio. Por lo tanto, la herramienta de prevención que utiliza es la mejora del currículum y la instrucción.

El modelo de lectura del SFA se basa en la investigación que dice que los alumnos necesitan aprender a leer en contextos significativos y al mismo tiempo se les presenten sistemáticamente las habilidades de división fonológica de la palabra. Este programa aprovecha las regularidades fonológicas del lenguaje para ayudar a superar las dificultades de aprendizaje del lenguaje escrito que presentan los alumnos. Los niños también necesitan construir significados, que más tarde les servirán de ayuda para descifrar palabras que les son indescifrables junto con la presentación sistemática de los fonemas, y así, poco a poco, irán comprendiendo el texto.

También enfatiza que la lectura es un proceso estratégico metacognitivo y que dichas estrategias se pueden enseñar directamente. Pero, por otro lado, no define un modelo conceptual claro de lectura, aunque sí que nombra cuatro componentes principales de ésta: los niños aprenden a leer leyendo textos significativos, la conciencia fonológica se debe enseñar de modo sistemático como una estrategia que sirva para descifrar el código lector, los niños necesitan aprender la relación entre descifrar las letras y comprender lo que leen y los alumnos tienen que aprender estrategias que les

ayuden cuando se encuentren con problemas de desciframiento o de comprensión. Estas estrategias se enseñarán mediante instrucción directa.

El SFA destaca *la formación del profesorado*; pieza clave para producir una innovación curricular. La preparación de los maestros se realiza en sesiones continuas de formación centradas en procedimientos de aplicación del programa de lectura, y son tutores especialistas en lectura, los que llevan a cabo la atención individualizada a los alumnos. La coordinación entre ambos debe ser continua. La intervención específica se realiza durante veinte minutos diarios. La *realización de evaluaciones continuas*, son elemento de control de la calidad y de la ejecución del programa. Estas se realizan cada ocho semanas, y determinan si la enseñanza que han recibido los alumnos es adecuada y si el progreso en la lectura también es el adecuado. *La figura del facilitador en el colegio*, es otra pieza clave, ya que es quien efectúa el programa en cuestión. Se trata, generalmente, de un maestro experimentado de la propia escuela, y se encarga de asegurar la calidad y eficacia del programa, así como de la integración de todos los elementos del SFA. Este maestro trabaja directamente con los tutores o maestros que aplican el programa orientándoles y ayudándoles a resolver cualquier problema. Otro elemento clave en el programa es *el equipo de apoyo familiar*, que trabaja en cada escuela para establecer relación entre la familia y la escuela, tratando de aumentar la participación de los padres en la educación de sus hijos. Este equipo se encarga de organizar programas, como “Educando lectores”, para que los padres aprendan estrategias de lectura con los niños y poder llevarlas a cabo en sus hogares.

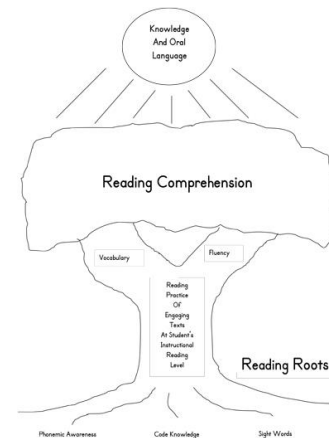


El Success for All se lleva a cabo desde la guardería hasta el último curso de Educación Primaria, y se distinguen dos subprogramas:

- El **programa Reading Roots** comienza con el programa STaR (Story Telling and Retelling). Este es un programa de desarrollo del lenguaje oral que se lleva a cabo en guarderías desde los 3 o 4 años donde los niños escuchan, repiten y dramatizan cuentos de lectura con la intención de mejorar el lenguaje oral y escrito, además del vocabulario, la estructura y las habilidades de comprensión oral. Las actividades del

programa STaR se inician cuando el profesor lee a los alumnos un cuento, pidiéndoles que después hablen sobre la lectura, fomentando las habilidades de escucha y comprensión, acentuando el desarrollo del lenguaje oral y las habilidades previas a la lectura. Los profesores tratan de enseñar a sus alumnos a identificar los elementos esenciales de la lectura y el conocimiento necesario que después les servirá de ayuda en la comprensión lectora. Este programa se trabaja en Educación Infantil, aunque durante el primer semestre del primer curso de Primaria también se lleva a cabo. A mitad de este primer curso se comienza con el programa de Comprensión Oral (Listening Comprehension Program) del Reading Roots.

Este programa se centra tanto la comprensión oral como la lectora. Trabaja la comprensión lectora utilizando el contexto y los dibujos para ayudar a los niños a comprender y a tener en cuenta el propósito de la lectura. Existe una adaptación de este programa en castellano, llamada Lee Conmigo.



- El otro subprograma, en el que se divide el SFA y en el que me centraré más, es el **Reading Wings**; una adaptación del CIRC de Stevens et al.

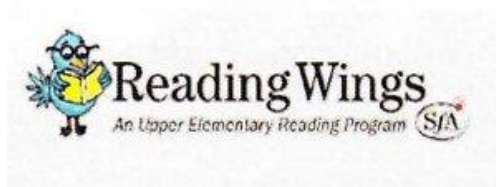
Con este subprograma, los alumnos trabajan en grupos heterogéneos de cuatro personas. El maestro introduce la historia sobre la que se va a trabajar y los alumnos llevan a cabo la lectura, leyendo todos los alumnos una parte de la historia, y realizan las actividades propuestas, en las que deben identificar a los personajes, lugares, problemas, resumir la historia, entre otras. Con estas actividades, el programa enseña a identificar la idea principal, realizar una interpretación del texto y otras habilidades de comprensión lectora. A parte de estas actividades que se realizan en la escuela, es necesario que haya lectura diaria y discusión lectora en casa.

Este programa realiza actividades de aprendizaje cooperativo de la estructura del cuento, predicción y resumen, construcción del vocabulario, conversión grafema-fonema y escritura de la narración leída. Con este tipo de aprendizaje, los alumnos desarrollan su motivación al mismo tiempo que las estrategias metacognitivas de

comprensión lectora. Además, el profesor les enseña habilidades de comprensión lectora.

Las clases de lectura son pequeñas y homogéneas, para que los maestros puedan dedicar más tiempo a cada alumno, y así, poder enseñar la lectura en buenas condiciones.

El Reading Wings se basa en diferentes componentes instruccionales que se desarrollarán a continuación:



1. *Historias leídas.* Los alumnos leen novelas, colecciones u otros materiales que se encuentran en la escuela.

Estas historias son introducidas y comentadas por el profesor. En las clases, el maestro promueve el conocimiento previo, el propósito de la lectura, introduce nuevo vocabulario, revisa el vocabulario aprendido y discute la historia una vez leída por los alumnos. Después de esta serie de actividades introductorias, los alumnos trabajan en grupo; cada uno lee la historia en silencio y luego la leen entre todos; en este momento, los alumnos que no leen deben estar atentos y fijarse en los errores y aciertos que cometan los compañeros para luego corregirlos. Una vez leída la historia, los alumnos deben escribir la estructura de la misma y narrarla. Al mismo tiempo, los alumnos plantean cuestiones de cada parte de la historia e interrumpen la lectura para identificar sus partes y predecir cómo resolverían las cuestiones. También deben escribir diferentes finales de la historia. Seguidamente, se trabajan las palabras nuevas o difíciles de leer. A continuación, se ocupan del vocabulario creando una lista de palabras nuevas, y escribiendo una oración con cada una de ellas. Una vez realizadas estas actividades, se vuelve a leer y discutir la historia en grupo, realizando un resumen de las ideas principales. Por último, se deletrean las palabras.

2. *Comprensión lectora.* Los alumnos reciben instrucción directa de las habilidades de comprensión lectora. Durante esta enseñanza aprenden cómo

seleccionar las ideas principales, cómo extraer conclusiones y cómo comparar y contrastar las ideas.

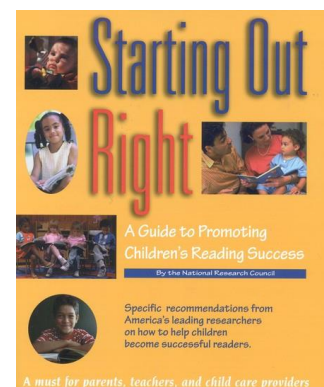
3. *Lectura independiente.* Los alumnos tienen que leer todos los días veinte minutos en casa. Dos veces por semana se reúnen en el club de lectura y presentan a los demás el libro que han leído.
4. *Comprensión oral.* Ofrece otra oportunidad para afianzar las habilidades de comprensión del lenguaje. Cada día el maestro lee un texto a los alumnos para enseñar habilidades de comprensión.

Los sujetos expuestos a este programa, son evaluados con diferentes pruebas Woodcock Reading Mastery Test, Durrell Analysis of Reading Difficulty y Gray Oral Reading Test, que evalúan la identificación de palabras aparentemente similares, síntesis fonética y comprensión lectora, la lectura oral y la comprensión lectora en textos en los tres primeros cursos, y la lectura oral y comprensiva en cuarto y quinto curso.

Los efectos de Success For All se comparan con un test replicado de multi-localización y con el cálculo del tamaño del efecto. Investigaciones de organismos de reforma educativa comprensiva como el American Institute os Research y el Thomas Fordham Foundation han señalado que el SFA es uno de los programas con mayores ganancias y que su eficacia ha quedado demostrada en numerosas investigaciones. El B-CIRC (Bilingual Cooperative Integrated Reading and Composition) es la adaptación en castellano del CIRC.

2. ***Starting Out Right (SOR).*** Este programa es promovido por el comité para la prevención de las dificultades lectoras en niños jóvenes.

Tiene como objetivo la prevención, promoviendo las condiciones que permitan una estimulación del desarrollo preescolar, una educación óptima en la lectura, así como la disminución del impacto que puedan provocar determinados factores de riesgo en los niños (Snow, Burns y Griffin, 1998).



Según el SOR, la organización de las primeras experiencias lectoras debe realizarse teniendo en cuenta tres objetivos generales, que son: habilidades de lenguaje oral y conocimiento fonológico, motivación para aprender y gusto por las diferentes formas literarias y conocimiento de la grafía y conciencia de lo impreso.

Este programa promueve el éxito lector de los niños facilitando las experiencias programadas de lecturas (Burns, Griffin y Snow, 1999). El programa considera necesaria la prevención temprana con esquemas bien estructurados y planificados desde los primeros meses de vida hasta el tercer curso de Educación Primaria, tanto en el ambiente escolar como familiar, ya que son dos de los ámbitos en los que tienen lugar bastantes experiencias de lenguaje oral que pueden prevenir dificultades de aprendizaje.

El SOR se divide en dos subprogramas, para ser llevados a cabo en diferentes etapas. Estos son:

- **Growing up tu Read**, que se lleva a cabo desde los 0 hasta los 4 años, por lo que no prestaremos gran atención debido a que lo que al trabajo respecta es la educación primaria; y responde a las necesidades de los alumnos con el fin de que éstos lleguen preparados a la escuela para aprender a leer, planificando todas las experiencias que conlleven a un posterior aprendizaje de la lectura.

Los objetivos principales de la intervención se dividen en dos etapas, de los 0 a los 3 años y de los 3 a los 4 años.

Las áreas de intervención de la primera etapa son el desarrollo del lenguaje y el vocabulario, la conciencia fonológica, la discriminación del habla, el conocimiento de la narrativa, la conciencia de la letra y de los libros, funciones de la letra impresa, conceptos relacionados este tipo de letra, reconocimiento temprano de letras y palabras y la comprensión oral y literatura como diversión. Mientras que para la segunda etapa son la conciencia fonológica, los juegos sociodramáticos, la escucha, el lenguaje oral, la lectura compartida, la exposición a los libros, el nombre de las letras, la escritura y la alfabetización con ordenador (Burns, Griffin y Snow, 1999).

- El otro subprograma con el que cuenta el SOR es el **Becoming Real Readers**, que se desarrolla de los 5 a los 8 años, es decir, durante los tres primeros cursos de Educación Primaria.

Este programa se basa en un buen comienzo del aprendizaje de la lectoescritura como instrumento principal en la prevención de las dificultades de aprendizaje. Cuando los niños comienzan la escuela, ésta debe tratar de eliminar o reducir al máximo todas las carencias posibles que puedan tener los alumnos, ya que si no lo hiciera esos alumnos estarían destinados al fracaso académico desde el principio (Burns, Griffin y Snow, 1999). A pesar de esto, los alumnos con DA necesitarán apoyo escolar en casi toda su escolaridad, por lo que si se empieza desde el primer momento, será mucho más fácil llevar a cabo los programas educativos y dar el apoyo individual para trabajar con cada uno de estos alumnos de la mejor manera posible, ya que sabemos cada niño aprende de un modo y a un ritmo distinto, además de que cada uno tiene unas debilidades y unas fortalezas distintas; por eso, cada programa debe estar ajustado individualmente. También es importante que al comienzo de la lectura los niños dispongan de textos que les ofrezcan oportunidades para practicar lo aprendido en los años anteriores, graduados según el nivel de dificultad, comenzando por los fáciles para familiarizarse y automatizar los procesos, e ir aumentando la dificultad para poner a prueba los aprendizajes y así poder seguir avanzando en la enseñanza. La programación debe permitir flexibilizar los agrupamientos de los alumnos según características y necesidades de los niños y según el momento de la clase.

Como este programa comienza en los cinco años, la principal meta es favorecer la alfabetización de los niños, aunque los objetivos de este curso deben ser que los niños se familiaricen con el uso y la estructura del lenguaje escrito, conocer el formato de los libros y de otros medios impresos, estar adaptados con el análisis del lenguaje frase a frase, palabra a palabra y sonido a sonido, así como tener conciencia fonémica y habilidad para reconocer y escribir las letras del alfabeto. Otro objetivo es que la escuela ayude a los niños a sentirse cómodos con el lenguaje escrito, sintiendo interés por los tipos de lenguaje y el conocimiento que se puede extraer de los libros.

Durante el primer año de educación primaria es fundamental que los niños se conviertan en buenos lectores, por lo que el programa educativo debe asegurar que los niños lean con fluidez y comprendiendo lo que leen. En este primer curso, la instrucción debe ser intensa e intencional en la que los alumnos descubran la estructura del lenguaje oral y las correspondencias genoma-grafema y deletreo. Todos los niños deben tener la oportunidad de leer, diariamente, textos significativos y atractivos. También deben trabajarse, cada día, estrategias de comprensión lectora, como pueden ser resumir, extraer la idea principal, predecir el final del texto, etc. además de fomentar la escritura creativa.

Al comienzo del segundo curso de Educación Primaria, los profesores se deben interesar en detectar qué alumnos leen y escriben de manera independiente y cuáles no, además de detectar quiénes necesitarán ayuda. Para ello, comenzarán con palabras cortas y familiares e irán avanzando hacia palabras más complejas, para que los alumnos se den cuenta de las regularidades del sistema alfabético. En el tercer curso, el vocabulario tendrá que extenderse y las palabras para deletrear cada vez más complejas.

Por lo tanto, los objetivos a alcanzar durante estos dos cursos son: ayudar a los niños a que realicen un reconocimiento automático de la palabra, habilidades de deletreo y lectura fluida, y mejorar la comprensión lectora mediante el conocimiento de las palabras, estructura del lenguaje, actitudes y estrategias metacognitivas para comprender y usar el texto.

Como se puede observar, este programa se divide en tres etapas; etapa de infantil, primer curso de Educación Primaria y segundo y tercer curso de Educación Primaria. Cada etapa tiene unos objetivos diferentes; algunos de ellos son:

Para la etapa de infantil: comenzar a seguir la lectura cuando se relea o cuando se escucha la lectura de un texto conocido, detectar cuándo una oración no tiene sentido, conectar la información y sucesos de los textos con sus experiencias, comprender que las palabras oídas están construidas por una secuencia de fonemas...

Para el primer curso de Educación Primaria: leer de manera independiente con exactitud y comprensión lectora, leer y comprender textos de ficción apropiados a la edad, leer y comprender instrucciones simples, poder responder por escrito a preguntas

de comprensión del texto leído, usar el conocimiento de la conversación fonema-grafema para deletrear...

Para el segundo y tercer curso de Educación Primaria: leer voluntariamente según sus propios intereses, saber interpretar información de diagramas, mapas y gráficos, responder posibles preguntas del tipo “cómo, por qué y qué”, deletrear correctamente una palabra, discutir productivamente para clarificar escritos tanto suyos como de otros, leer en voz alta con fluidez y comprender cualquier tipo de texto, poder identificar claramente palabras que son causa de dificultades de comprensión, distinguir en los textos diferentes elementos como: causas y efectos, hechos y opiniones, idea principal, presentar y discutir sus propios escritos con otros estudiantes...

Además de los objetivos, cada etapa cuenta con unas áreas y componentes de intervención; pero solo se detallarán los que más se centran en comprensión. En cuanto a la etapa de infantil, decir que el área de *lenguaje, comprensión oral y escrita* se basa en la enseñanza de vocabulario como algo fundamental para el reconocimiento y la comprensión lectora; además, también se estimula el interés de los niños preguntando y conversando sobre lo que dicen la historias que se les han leído. Respecto a la etapa del primer curso de Primaria, hablar también del área de *lenguaje y comprensión oral y escrita* que comienza trabajando de manera atenta la comprensión lectora, localizando la idea principal, haciendo conexiones deduciendo información, etc. y haciendo a los niños leer al menos 10 minutos cada día. Por último, las áreas a trabajar, en la tercera etapa, más centradas en la comprensión son *comprensión y fluidez lectora* cuyas estrategias tratan de dar oportunidades para que los alumnos practiquen la lectura y mejoren la comprensión y la fluidez lectora. Para esto, el profesor iniciará un debate después de la lectura y les enseñará vocabulario. Además, para mejorar la comprensión utilizará esquemas y diagramas. También deben leer en voz alta el texto a sus padres y al día siguiente en el colegio, además de leer 15 o 20 minutos cada día lo que ellos elijan. Otra área es la *metacompreensión*, ya que sus técnicas son fundamentales para desarrollar un autocontrol del proceso lector. Las estrategias que se trabajan son predecir, preguntar, resumir y clarificar, mediante el moldeado y modelado del profesor, discutiendo y conversando con los alumnos sobre los textos.

El programa SOR apuesta por la prevención temprana de las dificultades lectoras, comenzando poco después del nacimiento y llevándose a cabo hasta mitad de la Educación Primaria, potenciando el desarrollo del lenguaje y planificando la intervención educativa desde los dos ambientes más relevantes del niño, la escuela y la familia.

3. *California Early Literacy Learning (CELL)* es un programa iniciado en 1994 en la Universidad de California, bajo la dirección de Stanley L. Swart y Adria F. Klein. Se basa en el desarrollo profesional de los maestros para la alfabetización de los alumnos para reducir la aparición de DA. Este programa requiere una reforma completa de la escuela, incluyendo cambios en los programas de instrucción, ajuste del currículo y de los métodos de enseñanza, revisión del modelo de gestión escolar, promoción del papel del liderazgo y la implicación de los padres. El desarrollo de los maestros y el trabajo en equipo aseguran que los efectos se conserven a largo plazo.

El CELL se desarrolla en tres fases (Swartz y Shook, 1994):

- Puesta en marcha: requiere *talleres de concienciación y planificación*, que son el primer elemento necesario para poner en marcha el CELL, ya que es donde se revisa el diseño del modelo y se establecen las bases de la planificación; los *equipos de planificación* para el cambio escolar, que realizan las reuniones de los maestros para comenzar a planificar la reforma del centro escolar; los *grupos de estudio de facultad*, son sesiones mensuales de formación que se desarrollan durante el primer año de puesta en práctica del programa; el *entrenamiento para el cambio escolar*, formación realizada por entrenadores del programa; los *contenidos de instrucción* organizados según áreas de intervención y niveles educativos; *visitas al colegio*, para ajustar la ejecución del programa y las actuaciones de los maestros; *las visitas de ejecución* para consultar con los maestros las revisiones del programa y hacer recomendaciones para mejorar y ajustar el programa; el *entrenamiento avanzado* que se encarga de proseguir la formación inicial de los maestros; el *entrenamiento familiar en alfabetización*, cuyo objetivo es formar a los maestros para planificar y llevar a cabo los planes educativos junto con la familia, y el *entrenamiento en evaluación* que son

sesiones de formación especializadas para que los maestros aprendan a evaluar y a tomar datos del rendimiento de sus alumnos.

- Ejecución del programa CELL, donde son importantes aspectos como *el modelado de los maestros*, en el cual un maestro especializado en el CELL demuestra cómo llevar a cabo el programa; *modelado de la escuela*, repartiéndose estratégicamente para atender solicitudes de visitas por parte de otros colegios que se están iniciando en el programa; y *realización de conferencias*, donde se habla y se enseñan determinados aspectos del programa, como actuación y tipo de enseñanza. En estas conferencias, los profesores presentan al resto las experiencias llevadas a cabo y se organizan reuniones sectoriales.
- Mantenimiento a largo plazo, que se consigue mediante el *facilitador del colegio*, que es el coordinador del proyecto en el centro. Esta persona se entrena durante cinco semanas al año, con prácticas en el aula, técnicas de grupo... siendo elegida por el colegio y visitada por un formador para continuar su aprendizaje. *La formación de los administradores* también se realiza a través del modelado; y *el taller de desarrollo de recursos* que se lleva a cabo de forma anual y cuyo objetivo es identificar nuevos recursos para la ejecución y mantenimiento del programa.

Este programa, al igual que los anteriores, se divide en dos subprogramas que abarcan desde la escuela infantil hasta la Educación Secundaria. Éstos, se basan en el desarrollo profesional, el desarrollo que marca la teoría y la práctica y los nuevos aprendizajes que hacen los maestros. Los subprogramas son:

- **Comprehensive Early Literacy Learning** (CELL), que se aplica desde la escuela infantil hasta el tercer curso de Educación primaria (Swartz y Shook, 1994), con el objetivo de ayudar a los maestros a desarrollar la lectoescritura en sus aulas, integrando elementos individuales de la lectura en la enseñanza global llevada a cabo en clase. Para esto, el lenguaje oral es un elemento clave, ya que es principal en procedimientos de discusión, diálogo, interacción, etc.

Los objetivos que se intentan conseguir con la puesta en práctica de este programa son: aumentar el énfasis de la lectura y la escritura, continuar con el

aprendizaje lectoescritor, fomentar el desarrollo profesional de los maestros, realizar una reforma escolar y un cambio de pensamiento de la escuela, organizar los métodos de enseñanza a través de los distintos niveles educativos, fomentar el aprendizaje del inglés y facilitar la inclusión de alumnos con NEE.

Los maestros son entrenados metodológicamente para diseñar y planificar la lectura y la escritura en base a evaluaciones individuales. En este entrenamiento se incluye cómo los niños aprenden a leer, qué hacen los niños que leen bien, la estructura del lenguaje oral y la relación entre lectura, escritura y deletreo, además de aprender a realizar una evaluación diagnóstica de las DA fomentando la observación.

- El otro subprograma con el que cuenta el CEEL es el **Extended Literacy Learning** (ExLL), que se desarrolla desde tercero de Educación Primaria hasta segundo de ESO (Swartz, Shook y Klein, 1999). Su objetivo es integrar la enseñanza del lenguaje escrito en los currículos ordinarios de clase. Este subprograma prepara a los maestros para enseñar efectivamente el lenguaje escrito en niveles escolares intermedios en los que se cuenta con gran variedad de niveles de lectoescritura en sus aulas. Las actividades fundamentales que trabaja para combatir las dificultades son el análisis fonético, la instrucción en decodificación y la comprensión.

A parte de los dos subprogramas, también se cuenta con la adaptación al castellano, el programa de Enseñanza Inicial de la Lectura y la Escritura (EILE).

El programa CELL se centra en cinco áreas de intervención que se ha demostrado que son efectivas. Solo se describirá brevemente la relacionada con la comprensión lectora. Éstas son: conciencia fonémica, correspondencia grafema-fonema, fluidez lectora, vocabulario y comprensión lectora, que al ser el objetivo de la lectura, el alumno debe conseguir alcanzar el significado del texto y recordar y resumir el contenido del mismo. Algunos de los contenidos que se trabajan para aprender estrategias de comprensión son: el uso de libros con ilustraciones e historias cortas para comprender, lectura comprensiva, inicio de estrategias de comprensión, predicción y conexión, resumen, realización de debates, avance en las estrategias, etc.

Este programa está secuenciado por cursos, trabajando diferentes componentes distribuidos en los distintos cursos.

Como conclusión decir que el CELL es un programa educativo muy ambicioso que abarca prácticamente toda la educación obligatoria, con unos contenidos y una programación cuyos fundamentos técnicos son muy sólidos, realizando una excelente clasificación de los objetivos y actividades según los distintos cursos. También posee un modelo de ejecución que se basa en el desarrollo profesional de los profesores, insistiendo en la formación sobre alfabetización temprana.



4. *Reading Recovery* (RR) es un programa de prevención secundaria de los problemas lectores que presentan los niños al inicio de su escolaridad obligatoria. Se desarrolló en Nueva Zelanda en 1976 por Clay y Watson. La propuesta principal del RR es reducir el número de alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje del lenguaje escrito. Este modelo resalta la importancia de la lectura como actividad social, trabajando desde una perspectiva vigostkiana (Clay y Cazden, 1990), por lo que la lectura no es más que el desciframiento de palabras.

El RR es un programa de intervención a corto plazo bastante efectivo, en el que se enseña, individualmente, a los alumnos del primer curso que presentan problemas en el aprendizaje de la lectoescritura. Los alumnos que tengan que utilizar el programa, recibirán media hora de intervención cada día entre doce y veinte semanas, una vez llegan a alcanzar el rendimiento medio en lectoescritura dejan el apoyo. Si continúan con el programa una vez transcurrido ese tiempo, es debido a que las dificultades son mayores y deben tratarse a través de algún otro programa que sea muy específico.

El Reading Recovery es un programa que facilita ayuda complementaria a los niños que muestran una ejecución muy baja en el primer curso de Educación Primaria. Esos niños son evaluados y se les realiza un programa específico de recuperación rápida según sus habilidades y conocimientos. Como el RR es un refuerzo adicional

fundamental para que el niño con DA pueda seguir las clases ordinarias, solo se aplica a los alumnos que muestran ese déficit en lectoescritura, evaluando a cada uno de ellos para saber qué tipo de ayuda necesita.

Este programa no está diseñado como programa de reforma escolar, pero sirve como elemento para observar lo que no funciona correctamente en la escuela, impidiendo que se desaprovechen todas las capacidades de los alumnos. Tampoco incluye ningún modelo de lectura concreto, sino que aprovecha las capacidades del alumno para desarrollarlas y promover el aprendizaje de la lectoescritura (Clay, 1993b).

Este programa se desarrolla en tres fases: la primera es de iniciación, donde se establece el plan de actuación; la segunda que garantiza la ejecución de RR para desarrollar el plan, y la tercera que es el plan comprensivo de alfabetización.

El desarrollo profesional de los maestros es fundamental para el logro de los alumnos. El entrenamiento incluye el apoyo y la preparación del maestro de aula, promoviendo la formación en alfabetización temprana y cómo resolver los problemas de aprendizaje a través de los cursos. También es precisa la evaluación de la alfabetización, tomando medidas formales e informales del conocimiento fonológico, de la fonética, de la comprensión, del vocabulario, de la fluidez lectora y del desarrollo del proceso de lectoescritura de cada alumno. Además, la evaluación continua por parte del maestro también es imprescindible, ya que los resultados se utilizan para resolver los problemas de aprendizaje y evaluar el plan de la alfabetización.

Los equipos de RR son los que se encargan de controlar el progreso de los niños con dificultad de aprendizaje, seleccionarlos para la intervención, resolver los problemas cuando los niños no respondan a la intervención y controlar el progreso después de la intervención (Jackson et al., 2004).

Este programa no se compone de subprogramas como los anteriores, aunque sí que tiene una versión para habla hispana *Descubriendo la Lectura* (DLL); que es una reconstrucción del RR para niños que hablan español, ya que las diferencias entre el español y el inglés hacen que se introduzcan algunas diferencias en la realización o en

las normas específicas. El DLL se inició en 1988 en Arizona, aunque actualmente se aplica en diferentes lugares.

El programa RR tiene en cuenta los objetivos instruccionales indicados por la National Academy of Sciences (NAS), elaborados por Snow, Burns y Griffin (1998).

Tiene como principio básico para enseñar que cualquier niño puede tener éxito en la lectura, siempre y cuando siga una enseñanza adecuada y se aplique el programa cuidadosa y exhaustivamente. Se basa en la integración de diez componentes instruccionales, que son:

- Conciencia fonológica: capacidad básica de la lectura. Cuando se seleccione a los alumnos que necesitan ayuda, se elegirán a los que tengan una pobre ejecución en conciencia fonológica.
- Percepción visual de las letras, tiene como objetivo enseñar a los alumnos a percibir e identificar las letras del alfabeto (Pinnell, 2000). Cuando los niños posean un conocimiento muy limitado de las letras será necesaria una intervención más específica.
- Reconocimiento de palabras: los alumnos con dificultades reconocen muy pocas palabras, conocen algunos sonidos y pocas letras. En éstos, será necesario construir un repertorio pequeño de palabras que el niño pueda reconocer.
- Destrezas de decodificación de sonidos, donde se enseñará a los alumnos a usar las relaciones simples y complejas entre sonidos y letras para descifrar las palabras en la escritura y la lectura (Pinnell, 2000).
- Análisis de la estructura de los sonidos, que enseña a los alumnos a usar el análisis estructural de las palabras y aprender a deletrear (Pinnell, 2000).
- Automaticidad y fluidez, tanto lectora como escritora, para desarrollar velocidad y fluidez en la lectura y en la escritura (Pinnell, 2000).
- Comprensión, para enseñar a los alumnos a construir el significado de lo que leen. Todo lo que los niños leen debe tener sentido. (Pinnell, 2000).
- Acercamiento adecuado y estructurado al desarrollo de la alfabetización, para que los alumnos puedan aplicar sus habilidades en lectura y escritura (Pinnell, 2000).

- Intervención temprana, el RR realiza una instrucción intensiva en el primer curso de la enseñanza obligatoria, periodo crítico de aprendizaje, para que las dificultades no se agraven (Pinnell, 2000).
- Apoyo individual, para los alumnos que presentan grandes riesgos (Pinnell, 2000).

Las clases en las que se trabaje el RR tienen como objetivo promover el aprendizaje acelerado en los estudiantes que se quedan atrás respecto a sus iguales (Clay, 1993b), consiguiendo que alcance beneficios, tan rápidos como sea posible, para continuar su aprendizaje de modo independiente. Por tanto, como se ha dicho anteriormente, la intervención se realiza de modo individual, y el contenido de las lecciones consiste en leer historias familiares o que ya se han leído en alguna de las sesiones, trabajar con letras y palabras magnéticas, escribir historias, reconstruir una historia y leer un libro nuevo. Los profesores enseñarán a los alumnos a resolver los problemas con los que se vayan encontrando en la lectoescritura y así ir construyendo estrategias efectivas. Los procedimientos que se trabajan tienen relación con los componentes de la enseñanza.

Además, otro elemento importante para llevar a cabo el programa es la progresión de los libros que se leen (RRCNA, 2004). El programa RR posee una lista de libros como recurso útil para todos los educadores en lectura, pero a pesar de esto, los maestros deben saber elegir el material de lectura apropiado para cada niño (Clay, 1993b).

Cuando el alumno demuestre una lectura independiente y estrategias de escritura que le permitan seguir aprendiendo, que pueda leer como el resto de sus compañeros y que haya obtenido logros acelerados, no sólo como incremento de conocimientos sino como control acelerado, se verá el éxito en el programa RR (Askew et al., 1998).

Destacar que este programa proporciona un buen modelo de trabajo desde la prevención secundaria de las DA. El modelo se basa en la detección e intervención precoz realizando apoyos educativos de modo temprano, que proporciona la ayuda necesaria a los alumnos en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje para seguir el

ritmo de sus clases ordinarias. Además, es un programa que implica a todo el personal del centro y supone un cambio en la alfabetización temprana. Decir también que se han obtenido mejores resultados cuando se ha llevado a cabo de modo conjunto un programa de prevención primaria (CELL) y otro de prevención secundaria (RR), completando el trabajo global de la clase ordinaria con apoyos tempranos y cortos de modo individualizado con niños que presenten más riesgo de DA.

5. Programa de Prevención de las Dificultades en el Aprendizaje de la Lectoescritura (*PREDAL o PREDALE*) trata encontrar respuestas a la cantidad de dificultades de aprendizaje, especialmente en la lectoescritura que existen en las escuelas españolas (González, Martín, Delgado y Barba, 2009). Procura realizar una prevención precoz de las DA antes de que lleguen a detenerse y se hagan permanentes, a través del desarrollo profesional y el cambio curricular en los Proyectos de Centro, con el objetivo de disminuir el fracaso escolar de los niños y mejorar sus estrategias lectoescritoras, ya que éstas son las bases a través de las que los alumnos irán construyendo sus futuros aprendizajes.

El objetivo general del programa es perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, promoviendo el desarrollo del lenguaje oral y priorizando y normalizando la lectoescritura y el desarrollo lingüístico a través del currículo escolar. El PREDALE está diseñado para aplicarlo desde el tercer curso de Educación Infantil hasta segundo curso de Educación Primaria, y está dirigido, principalmente, a los niños que puedan tener riesgo de padecer dificultades de aprendizaje.

El programa se aplica tres horas diarias, dedicando dos horas a las tareas lectoescritoras y una hora a las actividades de conocimiento fonológico y desarrollo del lenguaje todos los días. El método de lectoescritura que sigue es “Érase una vez...El país de las letras” (Usero, 1994).

Los procedimientos que el tutor lleva a cabo en el aula dependen de la fase del programa de prevención y de la edad de los alumnos. Este programa se desarrolla en tres fases; en la primera fase se desarrollan distintas estrategias. En el área de lectura se realiza la lectura guiada en voz alta, practicando la lectura de modo diario. También se realizan actividades de escritura y de conocimiento fonológico. En la segunda fase del programa, se realizan actividades en las mismas áreas que en la primera fase, pero solo detallaremos las del área de lectura, que son lectura guiada e individualizada en voz alta, compartida en voz alta y compartida silenciosa, de forma encadenada. La lectura también se realiza diariamente, al igual que en la primera fase. Y en la tercera fase, también se trabajan las mismas áreas pero para desarrollar distintas estrategias. Respecto a la lectura, se persigue la lectura individual en voz alta y voz baja, la compartida en grupo y silenciosa encadenada (con indicación y sin ella). La dedicación a la lectura es diaria y transversal en todas las áreas curriculares.

El PREDALE se compone por diferentes áreas de trabajo que hacen referencia, por un lado, a la priorización y el fomento sistemático en el aula de lectura (reconocimiento de letras, palabras y textos, comprensión de palabras, frases y textos) y de la escritura (reconocimiento de letras, palabras y frases en copia y dictado y composición escrita) en todas las materias escolares, ya que una forma de lograr eficacia en estos aprendizajes es por el contacto directo y continuo con ellos (Stanovich, 1994; Slavin, 1995; Swartz, 1998). Por otro lado, hace referencia al fomento sistemático del conocimiento y desarrollo fonológico, desarrollo semántico y desarrollo morfosintáctico, porque tienen una relación estrecha con el aprendizaje del lenguaje escrito y con la prevención de sus dificultades. Aunque se presentan de manera separada, el programa es globalizado y, por tanto, se trabaja al mismo tiempo la lectura, escritura, conocimiento fonológico y desarrollo fonológico, semántico y morfosintáctico diariamente.

Como se ha dicho anteriormente, el programa se lleva a cabo en tres cursos académicos. En cada uno, los contenidos se secuencian por trimestres, siguiendo criterios evolutivos y educativos en función de la complejidad cognitiva y lingüística de las actividades establecidas. También se ha dicho que este programa trabaja la lectura y la escritura, pero solo se detallarán los contenidos relacionados con la lectura, ya que

son los que nos interesan. Estos contenidos, secuenciados desde el primer curso que se empieza a aplicar el programa hasta el último curso, son para el primer curso; reconocimiento de imágenes y pictogramas, reconocimiento de vocales, reconocimiento de las letras p, m, n, ñ, l, ll, s, t, j, d, y, b, v, z, c (e, i), r, f, h, ch, k, c (a, o, u), q, g, x, w, reconocimiento de palabras bisílabas con esas letras, reconocimiento de frases cortas con esas palabras, reconocimiento de un cuento corto y comprensión de palabras, frases y cuentos leídos.

Los contenidos que se trabajan en el segundo curso son: reconocimiento de imágenes y pictogramas, reconocimiento de todas las letras, reconocimiento de sílabas inversas, directas y trabadas, reconocimiento de palabras, reconocimiento de frases cortas, reconocimiento de hasta dos cuentos cortos por trimestre, comprensión lectora de frases de tres o cuatro palabras, comprensión lectora de cuentos cortos y hacer pausas con entonación, signos de exclamación e interrogación.

Y, los contenidos a trabajar en el tercer curso son: reconocimiento de todas las sílabas directas, inversas y trabadas, reconocimiento de palabras cortas y largas, conocidas y desconocidas, reconocimiento de frases, reconocimiento de al menos cuatro cuentos cortos por trimestre, aprendizaje del abecedario, estrategias de comprensión lectora, preguntas y resumen oral y escrito, cambiar el final del cuento, poner título, predecir el final, estrategias de regulación de la comprensión lectora: relectura, uso del diccionario y autpreguntas y hacer pausas con entonación, signos de exclamación e interrogación y no silabeo.

Las investigaciones hechas para comprobar los resultados del PREDALE, en el rendimiento académico, demuestran que los alumnos con riesgo de presentar DA disminuían a lo largo de los tres cursos académicos.

Como conclusión de los programas de intervención de las DA respecto a la lectura y la escritura, se observa que casi todos los programas están desarrollados en EE.UU. Sin embargo, existen diferencias en cuanto al tipo de institución que lo promueve, siendo fundamentalmente el gobierno federal y las universidades de Estados Unidos. También decir que todos los programas se han desarrollado en las últimas décadas del s. XX, siendo el SFA y el RR los más antiguos, y con una década menos de existencia los demás.

Además, observamos que todos los programas están enfocados hacia la prevención de las DALE, pero su nivel de prevención varía, siendo todos de prevención primaria, destinando sus esfuerzos a impedir que los alumnos presenten DA; excepto el RR que es de prevención secundaria y trata de paliar las dificultades que presentan los alumnos, por lo que se interviene de modo activo y eficaz con los alumnos que se han detectado con más riesgo de dificultades.

Se puede señalar que programas como SFA, el CELL o el PREDALE son los más ambiciosos, ya que proponen un cambio de escuela basado en un enfoque comprensivo del currículo, atendiendo todas las necesidades que presentan los alumnos. Sin embargo, el SOR expone detalladamente un programa de priorización de los objetivos que conducen al éxito de la lectoescritura, sin buscar el cambio de escuela. En cambio, el RR no supone ninguna modificación total de la escuela, sino que se interviene de modo individual con los alumnos que presentan dificultades, no de manera global.

En cuanto a la edad a la que van destinados los programas de intervención, todos los programas coinciden en centrarlos en dos periodos clave; Educación Infantil y Educación Primaria, aunque el SOR empieza desde el nacimiento del niño y el CELL dura hasta la ESO.

Respecto a los objetivos y metodología curricular, el acuerdo entre los autores de los autores es casi unánime. Todos parten de un acercamiento desde el lenguaje oral, basado en la comprensión oral, conversación, vocabulario, etc. También se puede decir que inciden bastante en la conciencia fonológica y en la comprensión lectora, así como resolver problemas cuando no se comprende. No podemos olvidarnos de la escritura, ya que está intrínsecamente relacionada con la lectura, además de ser su complementaria. Sin embargo, sobre los componentes no se puede decir lo mismo, ya que hay mayor diversidad, aunque un componente importante y que si que encontramos en varios programas es el papel de la familia, incluso la intervención individual.

Otro aspecto que podemos destacar son los subprogramas en los que se dividen estos programas principales, intentando desarrollar, alguno de ellos, un acercamiento bilingüe al aprendizaje de la lectoescritura.

Por último, señalar ciertas semejanzas entre los programas, que son la necesidad de formación y desarrollo profesional del docente. La formación del maestro es fundamental en la mayoría de estos programas, siendo una formación en conocimientos, actitudes y valoraciones sobre el papel de la lectoescritura en el currículo escolar.

Programa	Autores, lugar y fecha de origen	Nivel de prevención	Etapas/Cursos de aplicación	Objetivos y metodología	Elementos esenciales	Subprogramas
SFA	Slavin et al. Baltimore, 1989	Primaria, cambio comprensivo del currículo	Infantil y Primaria	<ul style="list-style-type: none"> -Conocimiento fonológico - Lenguaje escrito - Conversión grafema-fonema - Vocabulario -Comprensión oral y escrita 	<ul style="list-style-type: none"> - Formación del profesorado - Tutorización - Coordinador - Evaluaciones - Apoyo familiar 	STaR, Reading Roots (RR), Reading Wings y Lee Conmigo (bilingüe)
SOR	Snow et al. EEUU, 1998	Primaria, programa curricular de lectoescritura	Infantil y Primaria	<ul style="list-style-type: none"> - Lenguaje oral - Conocimiento fonológico - Lenguaje escrito - Conversión grafema-fonema -Conciencia de lo impreso - Vocabulario - Fluidez y deletreo 	<ul style="list-style-type: none"> - Estructuración del lenguaje oral - Motivación hacia la lectura - Familia, guardería y escuela 	Growing up to read y Becoming Read Readers
CELL	Swart et al. California, 1994	Primaria, cambio comprensivo del currículo	Infantil, Primaria y Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario - Comprensión - Conocimiento fonológico - Conversión grafema-fonema - Fluidez - Motivación - Lenguaje escrito 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo profesional, - Reforma escolar - Lectoescritura en el currículo 	CELL, ExLL, Second Chance y EILE (bilingüe)
RR	Clay Ohio, 1989	Secundaria	Primaria	<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia fonológica - Percepción visual de las letras - Reconocimiento de las palabras - Decodificación de fonemas - Estructura de los fonemas - Automaticidad y fluidez - Comprensión lectora 	<ul style="list-style-type: none"> - Programa de apoyo a corto plazo - Reevaluación 	DLL (bilingüe)

				- Intervención temprana e individual		
PREDALE	González, Martín, Delgado y Barba. Madrid, 2007	Primaria	Infantil y Primaria	<ul style="list-style-type: none"> - Exactitud lectora - Comprensión lectora <ul style="list-style-type: none"> - Copia -Dictado - Composición escrita - Conocimiento fonémico y silábico - Desarrollo fonológico - Desarrollo semántico - Desarrollo morfosintáctico 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo profesional - Priorización y sistematización curricular 	

Tabla 3. Programas de intervención

5. CONCLUSIÓN

Una vez finalizado y leído el trabajo, se pueden extraer las siguientes conclusiones, como son:

- La lectura es una actividad que facilita y perfecciona las relaciones entre las personas y el contexto en el que se desarrollan, porque mejora la forma de comunicarse a través del aprendizaje de estructuras, vocabulario, etc. además de estimular y desarrollar en las personas diferentes aspectos y adquirir conocimientos.
- La comprensión es un proceso por el que extraemos el significado de lo que leemos o escuchamos. Por eso, cuando comprendemos lo que leemos o escuchamos, relacionamos la información previa con la nueva adquirida. Esta actividad se realiza a través de dos tareas importantes como son la extracción de significado y la integración en la memoria
- Existen diferentes tipos de comprensión, y según las necesidades del lector, realizará uno u otro.
- Las dificultades de aprendizaje hacen referencia a problemas específicos que puedan tener los niños a la hora de adquirir las destrezas de escritura, lectura y cálculo, sin saber cuáles son las causas. En cuanto a las DA existen unos constructos que las hacen propias de los humanos.
- Éstas, se clasifican en cinco grupos, destacando el DEA que es el que hace referencia a las DA relacionadas con la lectura.
- Hoy en día no conocemos el origen de las DA, pero si que se tiende a pensar que tienen origen neurológico, a pesar de lo que las diferentes teorías opinan sobre las causas de las disfunciones en la lectura.
- Cada componente del sistema lector depende de una zona cerebral, por eso nos encontramos con niños que desarrollan de manera correcta unos procesos pero no lo hacen con otros, por lo que no resulta sencillo explicar las dificultades en la lectura ni atribuirles las causas.
- Para realizar una comprensión correcta, es necesario poner en marcha varias estrategias de aprendizaje.

- A la hora de clasificar estudiantes con DA tenemos que basarnos en diferentes criterios, como los de exclusión, de discrepancia o de especificidad, además de realizar un proceso de cuatro estadios para determinar la DA.
- Los principales test de evaluación de alumnos con DA en la lectura y escritura son: TALE, PEREL, PROLEC y los Test de lectura de palabras y no palabras.
- En cuanto al papel de los padres y de los profesores ante niños con DA:
 1. prestar atención al comportamiento de los niños.
 2. Comprender la situación y adaptarse a la necesidad de los niños.
 3. Proporcionar la ayuda necesaria y si fuera preciso acudir al especialista.
 4. Apoyarles y motivarles en todo momento para que el niño tenga una autoestima positiva.
 5. Tener en cuenta las diferencias individuales.
 6. Adaptar las tareas si fuera necesario, estableciendo diferentes criterios de trabajo y evaluación.
- Contamos con diferentes programas de prevención de las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura que proponen diversas metodologías de intervención. Estos programas son el SFA, SOR, CELL, RR y PREDALE. La mayoría han sido desarrollados en Estados Unidos, ofreciendo una prevención primaria y secundaria en las principales etapas de la educación, que son la etapa de Infantil y la de Primaria.

6. OPINIÓN PERSONAL

La realización de este trabajo me ha llevado a conocer más en profundidad lo que es la lectura y la comprensión lectora, además de todos los procesos que cada una conlleva.

También, me ha servido para conocer más aspectos acerca de las DA, como su posible origen y la relación que tienen con los procesos de lectura a la hora de comprender lo que se lee. Por tanto, he podido relacionar algunos de estos aspectos con las causas del familiar, por el cual me he interesado a la hora de llevar a cabo este trabajo, y poder establecer conexión entre la manera de actuar de esta persona, que me había llamado la atención a la hora de trabajar y enfrentarse a las diferentes tareas y textos, con algunas de las posibles DA que he trabajado.

Además, he conocido las diferentes pruebas que existen para pasar a los alumnos que puedan presentar DA en cuanto a la comprensión, bien sea oral o escrita, las cuales apenas conocía. Por eso, gracias a este trabajo, sabré en qué me puedo apoyar en un futuro como maestra, si fuera necesario utilizarlas ante algún caso de sospecha de alumno con este tipo de dificultad, además de solicitar ayuda si fuera preciso.

Una de las conclusiones, habla sobre el papel de los padres y de los profesores ante niños con DA. A mi parecer, al desarrollar ese apartado en el trabajo, no he podido comprobar nada que no supiera sobre ello, ya que las cosas que se han tratado ya las conocía, debido a que son aspectos clave que tanto padres como profesores, principalmente, además del resto de las personas, deberían tener en cuenta.

Al igual que con los test, he conocido los diferentes programas de prevención de las DA que existen, los cuales no conocía. Me parece interesante la metodología de intervención que utiliza cada uno de ellos ya que hace participar a más de un miembro de la comunidad educativa, además de incluir a la familia, debido a que tiene un papel muy importante en el desarrollo de los niños. También utilizan diversos tipos de actividades para llegar a un mismo objetivo; la prevención de las dificultades de aprendizaje, teniendo como fundamental la prevención primaria. Además, la mayoría de

ellos se dividen en otros subprogramas, algo que me parece interesante porque cada uno de ellos está enfocado a diferentes etapas o edades, lo que hace que sea mucho más fácil llevarlos a la práctica, además de prestar más atención a cada grupo de alumnos dependiendo de la edad a la que están destinados.

Por último, decir que me ha parecido un trabajo interesante a la hora de trabajarlo, ya que me ha sido útil porque he aprendido aspectos y pruebas que desconocía y que me parece muy importante conocerlas ya que pueden servir de ayuda a la hora de trabajar en una escuela.

7. REFERENCIAS

- Barba Quintero, M.J., Delgado Ríos, M., Martín Ruiz, I. y González Valenzuela, M.J. (2008). *Intervención temprana del lenguaje escrito y mejora de las dificultades de aprendizaje*. Oviedo. Servicio de publicación de la Universidad de Oviedo.
- Barba Quintero, M.J., Delgado Ríos, M., Martín Ruiz, I. y González Valenzuela, M.J. (2012). *Prevención de las dificultades de aprendizaje*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Cervera, M. y Toro, J. (1980). *TALE. Test de Análisis de la Lectoescritura*. Madrid: Ed. Aprendizaje/Visor.
- Clay, M. (1993b). *Reading Recovery: A guidebook for teachers in training*. Porthmouth: Ed. Heinemann.
- Clay, M.M. y Cazden, C.B. (1990). *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología socio-histórica en educación*. Buenos Aires: Ed. Cambridge University Press.
- Colell Pinell, S. y Fernández Viader, M.D.P. (2000). *Propuestas de atención a la diversidad: Proyecto OSA*.
- Cooper, J. David. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Ed. Antonio Machado.
- Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura*. Madrid: Ed. Wolters Kluwer Educación.
- Cuetos, F., Rodríguez, B. y Ruano, E. (2002). *PROLEC: Batería de evaluación de los procesos lectores de los niños de Educación Primaria*. Madrid: Ed. TEA.
- Leoni, S.: *La importancia de la lectura en una sociedad tecnologizada*, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, mayo 2012. Disponible en www.eumed.net/rev/cccss/20/

- Maldonado, A., Sebastián, E. y Soto, P. (1992). Prueba de Evaluación del Retraso en Lectura (PEREL).
- Miranda Casas, A., Vidal-Abarca Gámez, E. y Soriano Forner, M. (2002). *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Pellicer Magraner, A. y Baixauli Fortea, I. (2012). *Intervención preventiva en las dificultades de la lectura y la escritura*. Boletín de AELFA.
- Quintanal Díaz, J. (1995). *Para leer mejor*. Madrid: Ed. Bruño.
- Ramos Sánchez, J.L. (1999). *Una perspectiva cognitiva de las dificultades lectoescritoras. Procesos, evaluación e intervención*. Pedagogo del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica. MEC. Mérida. Disponible en <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=316>.
- Romero, J.F. y Cerván, R.L. (2006). *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos*. Dirección General de Participación y Solidaridad Educativa.
- Salvador, F. y Gutiérrez, R. (2005). *Atención educativa al alumnado con dificultades en lectura y escritura*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Snow, C.E., Burns, M.S. y Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Ed. Graó.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Boston: Ed. Allyn and Bacon.

Swartz, S.L. y Shook, R.E. (1994). *California Early Literacy Learning. (Technical Report)*. San Bernardino: California State University.

Swartz, S.L., Shook, R.E. y Klein, A.F. (1999). *California Early Literacy Learning, extended literacy learning*. Redlands, CA: Foundation for California early literacy learning.

Teruel Romero, J. y Latorre Latorre, A. (2014). *Dificultades de aprendizaje: intervención en dislexia y discalculia*. Madrid: Ed. Pirámide.

Zabala Ulazia, A. (2012). *Dificultades de aprendizaje: dislexia, disgrafía y discalculia*. Bilbao: Ed. Ediciones Beta III Milenio, S.L.

Revista Neuropsicológica Latinoamericana (2012), 4 (1), 34-42

Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Vol.16 Nº 1 (enero-abril 2012)

Revista de Psicodidáctica/ Journal of Psychodidactics Nº 6 1998

Revista Educación 3.0 Nº 11 verano 2013 20-23