



Universidad de Valladolid

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA LA PREVENCIÓN
EN DIFICULTADES LECTO-ESCRITORAS**

Esther Palacios Martínez

Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.
Especialidad en Orientación Educativa

Tutor: Moisés Ochoa Aizcorbe

08 de junio de 2024

Mi más sincero agradecimiento a todas y cada una de las personas que me han acompañado
en el proceso de desarrollo de este proyecto.

En especial a mi madre y mi padre por el apoyo incondicional a lo largo de este curso y toda
mi etapa educativa; a Elena y Paulina por empezar y termina esta etapa conmigo; a mis
compañeras y amigas de máster, en especial a Bea, Clara y Lucía por la paciencia y las
infinitas risas; y finalmente, gracias a mí misma, por aguantar y persistir.

ÍNDICE

RESUMEN.....	5
INTRODUCCIÓN	6
JUSTIFICACIÓN.....	8
OBJETIVOS.....	17
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	18
DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.....	18
MODELO DE DOBLE RUTA.....	20
CAUSAS DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.....	21
RENDIMIENTO ACADÉMICO Y FRACASO ESCOLAR.....	23
MOTIVACIÓN Y PERSONALIDAD.....	24
IMPLICACIÓN Y CONSECUENCIAS EN LA FAMILIA.....	26
CONOCIMIENTO Y ACTUACIONES DEL PROFESORADO.....	28
RESPUESTA DE INTERVENCIÓN	30
DESTINATARIOS DEL PROGRAMA	30
CONTENIDOS DE LA INTERVENCIÓN	30
OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	31
TEMPORALIZACIÓN	31
DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES	31
DISEÑO DE LA EVALUACIÓN.....	40
CRONOGRAMA DEL PLAN DE DESARROLLO DEL PROGRAMA.....	40
CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	42
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45
ANEXO.....	56
ANEXO I. PRAXIAS DIVERTIDAS.....	56

RESUMEN

Las dificultades de aprendizaje están presentes en muchos de los escolares, sus manifestaciones pueden ser evidentes desde los primeros años de vida ya que en el ámbito académico se comienza a enseñar la lectura y escritura desde las primeras etapas, por lo que una detección temprana puede ser fundamental para poder prevenir dificultades mayores en el proceso educativo de la vida de un alumno.

El objetivo de este trabajo de fin de máster es crear un programa de prevención para el desarrollo de habilidades lecto-escritoras en los inicios de la vida académica del alumnado. Para esto se investigó sobre los principales componentes a desarrollar para crear una adecuada habilidad lecto-escritora con el fin de desarrollar el mejor programa de prevención para estos alumnos. El resultado es un programa con veinte sesiones con diez actividades en total a aplicar en un centro educativo ordinario con alumnos de primeros cursos de Educación Primaria. Para comprobar la eficacia de la intervención se realizará una evaluación pre y post con el fin de evaluar los resultados, esperándose mejoras en las habilidades, tanto en lectura como en escritura.

Palabras clave: detección temprana, dificultades de aprendizaje, lectura, escritura.

ABSTRACT

Learning difficulties are present in many schoolchildren, and their manifestations can be evident from the first years of life, since in schools, reading and writing are taught from the earliest stages, so early detection can be fundamental in order to prevent greater difficulties in the educational process of a student's life.

The aim of this master's thesis is to create a prevention programme for the development of reading and writing skills at the beginning of a student's academic life. For this purpose, research was carried out on the main components to be developed to create an adequate reading and writing skill in order to develop the best prevention programme for these students. The result is a programme with twenty sessions with ten activities in total to be applied in a regular school with first year students. To check the effectiveness of the intervention, a pre and post evaluation will be carried out in order to verify the results, expecting improvements in both reading and writing skills.

Key words: early detection, learning disabilities, reading, writing.

INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación, la cual es la ley de educación vigente en España actualmente, dedica un apartado, el título II de la misma, a tratar la importancia de la equidad en la educación. El término equidad en educación habla de educar a las diferentes personas de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales de cada uno, sin que condiciones externas o internas a la persona supongan un impedimento al proceso de aprendizaje. En este apartado de la LOMLOE se subraya la importancia de suplir las necesidades de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Dentro de dicho grupo se incluirán los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje, entre los cuales se hallan los que las presentan tanto en lectura como en escritura.

En los últimos años se ha podido observar que la tasa de prevalencia de alumnado con dificultades de aprendizaje ha aumentado (Ministerio de Educación, 2015; Santacruz, 2018). De la misma manera, se prevé un aumento de estas dificultades en los sucesivos años (Villegas, 2019). Esto implica un aumento progresivo del alumnado que necesita medidas y recursos específicos para poder continuar su etapa académica de forma adecuada.

Con dichos datos se hace necesaria la creación de programas que ayuden a detectar y prevenir este tipo de dificultades de manera temprana para poder actuar cuanto antes y potenciar en estos alumnos las mismas posibilidades que al resto.

Además, durante estos últimos años hemos podido comprobar un cambio en las tecnologías con las que se trabaja en educación, pudiendo aplicar, con este tipo de alumnado, otro tipo de herramientas, haciendo necesario crear programas de intervención que incluyan nuevos recursos, manteniendo de esta manera al sistema educativo actualizado y permaneciendo acorde a las nuevas necesidades del alumnado. De esta manera, además de que los alumnos conozcan la existencia de nuevos recursos, sabrán cómo trabajar con ellas de manera correcta, evitando que en un futuro que estos alumnos hagan un mal uso de ellas.

En el presente trabajo fin de máster se muestra mediante los conocimientos adquiridos en el mismo máster, una propuesta de intervención con la que se pueden prevenir dificultades específicas del aprendizaje relativas a la lecto-escritura, pretendiendo que todos los alumnos, desde el inicio de su etapa educativa, tengan igualdad de oportunidades y, en el caso de existir dificultades específicas de aprendizaje, que sean identificadas tempranamente para así poder intervenir y solventar los problemas en sus inicios, antes de que se conviertan en dificultades mayores, pudiendo perjudicar en un futuro a los escolares.

Este trabajo comienza con la justificación de la temática elegida en relación con las competencias adquiridas en el máster y en relación a las competencias que el orientador educativo debe desempeñar en su función como orientador. Tras poner en relación la temática con lo tratado en el máster, se ha buscado documentación relacionada con el tema elegido para tener donde basar el trabajo a la hora de, finalmente, proponer una serie de actividades. En relación con esto, en esta propuesta de intervención, se han planteado actividades relacionadas con diferentes aspectos que se han comprobado como importantes en la adquisición de habilidades lectoras y escritoras como, por ejemplo, la conciencia fonológica, la lectura de palabras y pseudopalabras y el desarrollo de la comprensión lectora a base de lectura de textos y cuentos. Por último, se ha podido concluir con el diseño de una intervención propuesta para que se desempeñe en los colegios de manera lo más temprana posible.

JUSTIFICACIÓN

Este trabajo en relación con las competencias generales del máster en orientación educativa trabaja varios aspectos. Para empezar, trabaja la planificación, el desarrollo y la evaluación de procesos de aprendizaje en este caso de la lectura y la escritura, potenciando procesos educativos que facilitan la adquisición de las competencias correspondientes a las diferentes etapas educativas y diseñando y realizando actividades que contribuyen a completar la labor formativa del centro educativo de forma innovadora dando especial atención a la equidad entre alumnos en el centro. Con estas actividades se pretende estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros desarrollando habilidades, en este caso lecto-escritoras, que luego faciliten su autonomía en el resto de trabajo personal y académico. Por otro lado, en este trabajo se trata normativa del sistema educativo español, trabajando las principales leyes de educación y diferentes órdenes y decretos pertinentes con la temática elegida. De esta manera se desarrollan y aplican metodologías didácticas comunes al resto de instituciones educativas, adaptando siempre la formación a la diversidad de los estudiantes como se comenta en la Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación.

En cuanto a las competencias específicas que se deben reflejar en este trabajo fin de máster, se trabaja la propuesta de mejora en el ámbito de actuación del orientador en el centro educativo debido a la reflexión basada en la práctica del trabajo del mismo en el día a día.

El presente trabajo aborda una intervención centrada en la prevención de dificultades en lecto-escritura. Dichas dificultades se encuentran incluidas dentro de las dificultades específicas del aprendizaje contenidas en el Plan de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León (ATDI), según el Acuerdo 29/2017 de 15 de junio de la Junta de Castilla y León por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León.

La ORDEN EDU/1152/2010 de 3 de agosto por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León responde a las necesidades de estos alumnos haciendo posible su evolución en el sistema educativo. En esta orden se habla de la necesidad de detectar tempranamente las necesidades de los alumnos, dejando a los centros docentes como responsables para organizar y gestionar los recursos que tengan para dar respuesta a las diferentes necesidades, destacando

la importancia del orientador educativo a la hora de asesorar al resto de departamentos del centro en la creación de medidas tanto ordinarias como específicas para responder a las necesidades del alumnado.

Desde el punto de vista del trabajo del orientador educativo, dentro de sus ámbitos de actuación dentro de un centro educativo se establece en el Decreto 5/2018, de 8 de marzo por el que se establece el modelo de orientación educativa, que debe actuar de manera preventiva detectando las necesidades educativas tempranamente en los diferentes momentos evolutivos de la persona. Además, este decreto también establece que el orientador debe actuar en el ámbito de calidad educativa, introduciendo procesos de mejora en los centros para lograr mayor eficiencia y calidad.

Por otro lado, en las funciones del orientador educativo dentro de un departamento de orientación según se establece en la Orden EDU/1054/2012 de 5 de diciembre, el mismo debe asesorar a los equipos docentes en los planes y programas educativos que se den en el centro además de colaborar en el desarrollo de programas encaminados a la prevención del absentismo escolar y la disminución del abandono escolar temprano. Así mismo, en las funciones del orientador educativo dentro de un equipo de orientación educativa establecidas en la Orden EDU/482/2015 de 10 de junio, se incluye la función del mismo de coordinar y colaborar en el desarrollo de actividades de orientación educativa específicas que se implanten en los centros incluyendo planes y programas desarrollados en el centro con el alumnado con necesidades educativas especiales, además de detectar tempranamente, prevenir e intervenir con el alumnado que precise de necesidades educativas específicas de apoyo educativo.

En cuanto al currículo educativo, en el Decreto 38/2022 de 29 de septiembre por el que se establece la ordenación y el currículo de educación primaria, se establece dentro de los principios pedagógicos la atención individualizada al alumnado, la atención y el respeto a las diferencias individuales dentro del centro y la respuesta ante las dificultades de aprendizaje identificadas previamente o a las que surjan en las diferentes etapas, la actuación preventiva para evitar las desigualdades.

De la misma manera, según el Decreto 39/2022 de 29 de septiembre por el que se establece la ordenación y el currículo de educación secundaria obligatoria, se establece en esta etapa la necesidad de atención individualizada, la actuación preventiva y compensatoria para poder evitar desigualdades.

En ambos decretos podemos ver la importancia que se le da a la actuación preventiva en educación a nivel nacional, y la necesidad que existe de hacer frente a la diversidad del alumnado en cada una de las etapas educativas, interviniendo con todos ellos.

El grupo de dificultades en lecto-escritura engloba a alumnos que no siguen un desarrollo similar al normativo y que, por tanto, tienen necesidades diferentes a las normativas. Estas necesidades, a pesar de no ser las normativas, deben ser suplidas, ya que a nivel general, en el sistema educativo español tanto la Ley Orgánica de educación (LOE, 2006) como la Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020), están basadas en principios de equidad para garantizar la inclusión educativa, pretendiendo dar una educación de calidad y equitativa a todos los alumnos, por lo que hay que prestar atención a cada alumno con sus necesidades específicas. Relacionado con esto, el movimiento de Educación para Todos promovido por la UNESCO tiene como compromiso a nivel mundial proporcionar educación básica de calidad a todos los niños. Pero finalmente, el organismo europeo que aborda de manera específica las necesidades especiales de los alumnos es la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, procurando patentar la inclusión educativa referida a todo el alumnado.

La temática de este trabajo pretende seguir los principios de equidad educativa propuestos por las diferentes leyes de educación vigentes en España, tratando de incluir dentro del sistema educativo programas capaces de prevenir y detectar posibles necesidades de alumnos.

Por otro lado, y relacionado con lo anterior, uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible incluido dentro de la Agenda 2030, habla de la importancia de la educación de calidad, tratando de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y de promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos ya que la educación ayuda a reducir las desigualdades y a alcanzar la igualdad de género, además de ayudar a las personas a vivir de manera más saludable y sostenible. Relacionado con esto, la Unión Europea también se ha fijado el objetivo de reducir la proporción de jóvenes de quince años con bajo nivel de comprensión lectora, matemáticas y conocimientos científicos ya que existe una gran variabilidad en el porcentaje de alumnos con bajo rendimiento en las tres materias, quedando toda la Unión Europea en su conjunto atrás en estos tres ámbitos.

Además, otro de los objetivos de desarrollo sostenible es la reducción de desigualdades, tratando de abordarlas tanto desde los resultados como desde las oportunidades, ya que la diferencia de oportunidades es un factor importante generador de desigualdad. Un aspecto importante de esto es la incidencia de la situación socioeconómica de los padres en el nivel educativo de sus hijos, haciéndose ver en los resultados de las pruebas PISA donde los alumnos con entornos socioeconómicos más desfavorecidos eran alumnos de bajo rendimiento en ciencias.

Existe evidencia sobre la repercusión en el desarrollo de los alumnos de programas de intervención centradas en aspectos específicos de las dificultades de aprendizaje (Defior, 2008; González et al., 2015). Sin embargo, también existen evidencias de que estos programas de intervención son más efectivos a nivel preventivo (Papanicolaou, 2003). Estos programas de prevención son una manera adecuada de reducir errores tanto en la lectura como en la escritura (López & López, 2020; Ripoll & Aguado, 2016)

Desde el punto de vista científico, sobre esta temática destacan los estudios de Fernando Cuetos Vega, catedrático de Psicología del Lenguaje. Dentro de sus publicaciones podemos destacar algunas como “Efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre la lectura. Un estudio longitudinal” (Cuetos et al., 2017), en el cual se estudian los efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre la lectura, concluyendo una mejora en los alumnos con los que se interviene dando evidencia al efecto de este tipo de programas en alumnos; “Cómo facilitar el aprendizaje de la lectura” (Cuetos, 2017) en el cual trata cómo ayudar a alumnos desde sus inicios en el aprendizaje de la lectura, concluyendo una serie de momentos clave para actuar, evitando fracasos lectores; Cuetos et al., 2020 en el cual se desarrolla la batería PROLEXIA para el diagnóstico y detección temprana de la dislexia, posteriormente usada para la evaluación de muchos alumnos en colegios; o “Orthographic learning in Spanish children” (Suárez-Coalla et al., 2019) donde se analiza el aprendizaje de la ortografía en alumnos españoles.

Sin embargo, además de Fernando Cuetos Vega, muchos son los investigadores que tratan de analizar la manera más eficaz de ayudar a los alumnos con estos programas de prevención, analizando los componentes de la lecto-escritura más útiles y necesarios para poder desarrollar buena lectura y escritura. En Gutiérrez (2018), el autor trata de conocer el efecto de la intervención en conciencia fonológica, velocidad de denominación y

conocimiento alfabético en la adquisición de la lectura y la escritura en alumnos de 5 y 6 años, concluyendo el beneficio de trabajar estos aspectos tanto para ayudar en la adquisición de la lectura y escritura, como para prevenir dificultades en la habilidad lectora. De la misma manera Gutiérrez et al. (2020) estudian el desarrollo de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura poniendo en manifiesto el incremento de esta conciencia al comenzar el proceso de aprendizaje de la lectura, pudiendo explicitar la relevancia de trabajar la habilidad fonológica en los niños. Por otro lado, en Gutiérrez (2016) se estudia la utilización de programas que integran dinámicas de lectura compartida con el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica a la hora de comenzar a aprender a leer, pudiendo concluir la importancia de la instrucción de estas habilidades mejorando significativamente el proceso lector en los primeros niveles de escolarización, mejorando significativamente la capacidad de reflexión y toma de conciencia de las unidades mínimas que componen el lenguaje. Además, la lectura compartida ayuda al enriquecimiento del vocabulario y el desarrollo del lenguaje, ayudando al aprendizaje de la lectura.

En Rolando et al., (2019) se estableció como objetivo analizar los métodos utilizados en la enseñanza de la lectura para conocer cuáles eran útiles y cuáles no para el aprendizaje de la misma. Se pudo concluir que los métodos globalizadores ofrecen mayores ventajas ya que considera las etapas de desarrollo de los niños beneficiando su aprendizaje, debiendo partir de una visión global de las palabras o las frases y del estudio de unidades complejas con significado.

Por otro lado, en Pascual et al., (2018), estudian factores condicionantes para el éxito lector para la creación de programaciones docentes en las primeras etapas educativas. Entre los aspectos encontrados se concluye en orden de relevancia para la adquisición de la lectura: los factores conciencia fonológica, las habilidades lingüísticas, el conocimiento alfabético, el conocimiento metalingüístico y los procesos cognitivos, siendo recomendable la inclusión de los mismos en programas educativos para la adquisición de la lectura.

En Barba et al., (2019) se hace una revisión de estudios relacionados con las tendencias de abordaje de las dificultades de aprendizaje, pudiendo observar la importancia de estudiar las redes neuronales y su implicación en las funciones cognitivas, al mismo tiempo que revela la importancia de la conciencia fonológica en la comprensión lectora.

Además, muchos son los estudios que ponen en práctica programas de prevención de dificultades en lecto-escritura y analizan sus efectos en la evolución de los estudiantes. En

Panalés & Palazón (2020) se pone en práctica un programa de detección y prevención donde se trabajaron con alumnos con riesgo de sufrir dificultades de aprendizaje actividades para trabajar la conciencia fonológica, la fluidez lectora y la comprensión oral y escrita, pudiendo observar reducción de errores, mejorando en la decodificación fonológica, concluyendo que un proyecto de centro persistente puede garantizar el buen desarrollo de la habilidad lectora. De la misma manera, en Sito-Justiniano & Vargas-Quispe (2019) se aplica un programa de desarrollo fonológico en edades tempranas con el fin de prevenir dificultades de aprendizaje en lectura y en escritura, pudiendo concluir una clara mejora especialmente en problemas de segmentación fonológica, comprensión verbal y habilidades narrativas.

En Gottheil et al., (2019) se analizó la eficacia de la aplicación del programa “Lee Comprensivamente”, tratando de analizar los posibles cambios que se podían dar en decodificación y comprensión lectora tras trabajar la lectura y comprensión de textos en alumnos de educación primaria. En los resultados se pudieron observar mayores puntuaciones en las medidas de fluidez y lectura, específicamente mejoras en la comprensión de textos y reconocimiento de palabras.

En Parra & Rodríguez (2018), los investigadores tratan de evaluar la eficacia de un programa de estimulación neurológica para niños con dificultades de aprendizaje entre otros, pudiendo concluir que programas como este pueden ayudar a estimular áreas neurológicas implicadas en la fluidez fonológica y semántica. Sin embargo, se puede observar que los resultados obtenidos están afectados por el ambiente de los participantes, siendo los alumnos de la zona rural los que mayormente tienen puntuaciones por debajo de la media, existiendo una importante diferencia entre estos y los alumnos de la zona urbana que participaron en este mismo estudio.

Por ende, y como en toda esta bibliografía se comenta, es importante establecer programas a nivel preventivo que puedan implementarse en las aulas ya que se ha podido comprobar la eficacia de los mismos para el desarrollo del aprendizaje de la lectura de los alumnos. De esta manera, se podrá dotar a los niños de las herramientas adecuadas y necesarias para desarrollar su lectura y escritura y poder continuar una vida académica adecuada, adquiriendo todos los conocimientos al igual que el resto de niños de las aulas.

Se pretenden estudiar las diferentes formas de trabajar la lectura y la escritura en sus momentos iniciales para poder desarrollar un programa de prevención con el que en los

centros educativos se pueda detectar y trabajar desde las primeras etapas educativas la adquisición y el desarrollo de la lectura y la escritura.

El cerebro es un órgano dinámico, moldeado por la experiencia, beneficiándose positivamente de ella (Castro & Cevallos, 2021). El período crítico en psicología hace referencia a una fase en el ciclo de la vida cuando un organismo tiene un nivel más alto de sensibilidad a estímulos exógenos necesarios para el desarrollo de alguna habilidad en particular. El período crítico es diferente para cada tipo de habilidad a desarrollar. Haciendo hincapié en la psicología del lenguaje, el periodo crítico hace referencia a una etapa idónea en la que resulta sencillo aprender una lengua (Lenneberg, 1967), este periodo se caracteriza por la alta sensibilidad de las personas a estímulos para adquirir habilidades neurológicas características para el desarrollo de una lengua. La edad en la que se da es entre los 5 años de edad y la adolescencia, pero no hay consenso sobre el periodo exacto del mismo. La estimulación cerebral en el período crítico debe ser abundante y de calidad para garantizar el mejor desarrollo intelectual de las personas aprovechando la capacidad y plasticidad del cerebro. La estimulación en el caso de aprendizaje de una lengua tiene que estar muy relacionada con las partes más pequeñas de la estructura de la misma, teniendo que analizar las diferentes partes de una lengua para saber cuáles es más útil estimular.

Relacionado con esto, el trabajo con los niños para desarrollar la capacidad de los mismos en estas edades es importante ya que el cerebro está en desarrollo debido a la potencialidad del mismo por la cual puede desarrollar partes que originariamente tenían una función y finalmente tienen otra, esta capacidad se llama neuroplasticidad. La plasticidad del cerebro hace que no haya una única manera de desarrollar el mismo y por tanto tampoco hay una única forma de que la persona evolucione en su desarrollo personal, el desarrollo depende de las oportunidades de la persona, el ambiente del que esté rodeado, incluyendo la cultura en la que nace y crece (Barba et al., 2019). De esta manera en este periodo hay que proporcionar a los niños los recursos necesarios para poder desarrollar de manera adecuada su cerebro, pudiendo adquirir nuevas habilidades como la lectura o la escritura.

Además, dentro de las edades en las que se da el desarrollo ideal de las habilidades necesarias para aprender una lengua, es importante conocer el tipo de relaciones que la persona tiene con el resto de sus iguales, sabiendo cómo será su comunicación con ellos y cómo los otros le pueden aportar cosas diferentes en su crecimiento. Los primeros años de vida y sobre todo los primeros años de vida académica, es el momento en el que los niños

empiezan a desarrollar el lenguaje. En este tema podemos hacer referencia a las etapas del desarrollo cognitivo de Jean Piaget, siendo la etapa preoperacional la más caracterizada por la relación de los niños con el resto, actuando y jugando con el resto del mundo, creando roles ficticios en la comunicación dada con los demás. Esta etapa es relevante para el desarrollo de la comunicación ya que es el momento en el que los niños comienzan a relacionarse con el resto haciendo reflexiones sobre ello, por lo que buscan una manera de comunicar al resto lo que piensan, teniendo que adoptar nuevas habilidades del lenguaje que les hagan posible esto.

Por otro lado, se ha comprobado en numerosas investigaciones, que la relación que los niños tengan con sus iguales y con las personas de su entorno es muy relevante a la hora de tener un buen desarrollo del lenguaje o no. Para empezar, en Pinargote & Meza (2022) se puso en práctica el desarrollo de un programa en el que se realizaban actividades como la lectura de poesía de manera conjunta o la construcción de oraciones entre niños a partir del visionado de imágenes con objetos. Todas estas actividades se proponían para hacer entre los niños de manera conjunta para desarrollar el lenguaje de los mismos con el diálogo. De esta manera se pudo comprobar que trabajar actividades en las que los niños tengan que dialogar y relacionarse afectaba al desarrollo del lenguaje de manera positiva, mejorando la expresión oral, la asociación de ideas mediante el uso de la palabra, la entonación en el habla, la rapidez en el habla, el vocabulario y la asociación de ideas. Por otro lado, en Aimacaña & Tapia (2022), se estudió cómo afecta la interacción social al desarrollo del lenguaje oral en niños de 3 a 5 años, pudiendo observar evidencias sobre cómo los niños se ven afectados por la relación que se da entre ellos y los compañeros y dependiendo de cómo sea esta relación afecta al desarrollo del lenguaje. La edad más afectada para socializar y desarrollar el lenguaje fue la correspondiente a niños de 12 a 23 meses ya que en esta edad los padres suelen ser jóvenes y trabajan dejando a los niños a cargo de otros familiares sin poder llevarles a entornos donde compartan actividades con iguales y puedan desarrollar el lenguaje oral. Además, y haciendo referencia a la pandemia causada por el COVID-19 se ha podido constatar cómo los diálogos en los hogares se han sustituido por los dispositivos electrónicos, empeorando el lenguaje de los niños debido a la poca interacción entre los mismos y sus familiares.

De igual manera, relacionado con este último estudio, dependiendo de cómo sea el entorno familiar del niño, el desarrollo del lenguaje será de una manera u otra. En diversos artículos se ha defendido cómo el entorno familiar ayuda a que el aprendizaje del mismo sea mejor si es óptima la comunicación y el diálogo entre los familiares y los niños. Esto se ha

podido comprobar en diversas investigaciones como en Sarmiento et al. (2021) donde los autores estudian diferentes factores de la estructura familiar y las características de cada parte para conocer cómo influyen en el aprendizaje del lenguaje del niño, pudiendo concluir que el entorno familiar afecta significativamente al desarrollo del lenguaje de los niños, siendo la educación de los padres, el tipo de familia y el estado conyugal de los progenitores los principales factores que afectan a dicho desarrollo. En cuanto a la educación de los padres, se constató que, a mayor educación de ambos, mejor desarrollo del lenguaje, incidiendo en el entorno familiar. De la misma manera el tipo de familia y el estado conyugal cambia el tipo de desarrollo cognitivo de los niños dependiendo de si el tipo de familia es de una pareja casada, una pareja divorciada o pareja con unión libre. Siendo los niños con familias con padres casados los que mejor desarrollo cognitivo tienen, derivando esto en un mayor desarrollo del lenguaje. Sin embargo, los autores concluyen que independientemente del tipo de familia en el que el niño se desarrolle, se da mayor importancia al tiempo que los padres dediquen a sus hijos.

Un buen desarrollo del lenguaje oral en esta etapa del desarrollo de una persona es clave para un posterior correcto desarrollo tanto del lenguaje escrito como de la lectura.

OBJETIVOS

Desde un enfoque psicopedagógico, el objeto del trabajo se delimita a la problemática que afecta al proceso de adquisición de la lectura y la escritura en escolares, aportando un plan de intervención que apoye a los docentes en la tarea de enseñar a los alumnos a leer y escribir.

Por otro lado, con la enseñanza de estas habilidades, el objeto del trabajo se enfoca también en la prevención y detección temprana de las dificultades en el proceso de adquisición de la lecto-escritura, adelantando y previniendo dificultades que los alumnos puedan presentar en este proceso.

En definitiva, el objetivo general perseguido con la realización de este trabajo es conocer la realidad que viven las personas que presentan dificultades específicas del aprendizaje en la lectura y en la escritura para, posteriormente, construir y llevar a cabo un programa, dentro de su centro educativo, que les acompañe en el proceso de adquisición de dichas habilidades.

Desglosando este objetivo en varios objetivos específicos:

- Profundizar en el conocimiento de las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura, desde su concepto hasta la legislación correspondiente respecto a las personas que las padecen.
- Analizar la figura de la persona con dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura, conociendo todo lo que esto implica y los efectos que tiene sobre la persona a nivel académico y personal.
- Diseñar un plan de intervención específico a las características de los alumnos con dificultades específicas en lectura y escritura que lleve a cabo actividades que ayuden y apoyen a la persona y sus dificultades.
- Evaluar conceptos relacionados con las dificultades específicas de aprendizaje como la desmotivación, el fracaso escolar o el rendimiento académico y así analizar el estado de estas personas en relación a estos conceptos.
- Proponer mejoras una vez finalizado el plan de intervención.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Como sabemos, la lectura no es algo natural para el ser humano, los seres humanos no han leído desde sus orígenes, si no que han aprendido a hacerlo, han desarrollado esta habilidad en algún momento hace aproximadamente 6 millones de años. Gracias a la neuroplasticidad cerebral, el cerebro es capaz de que zonas inicialmente creadas para otra función, se conviertan ahora en útiles para el ejercicio de la lectura. Algunas de las áreas cerebrales que se han transformado para el uso de la lectura son el área de Broca, que nos ayuda a ser capaces de leer las palabras familiares, y el área de Wernicke, que tiene como función dar significado fonológico a lo que leemos.

El término “Dificultades de Aprendizaje” tiene su origen con Samuel Kirk en el año 1963, y se refiere a un grupo de dificultades diversas, necesarias en el aprendizaje con consecuencias tanto académicas como evolutivas (Carboni-Román et al., 2006; Kirk y Chalfant, 1984).

Sin embargo, este término se consideró muy ambiguo, por lo que el *National Joint Committee for Learning Disabilities* creó el término Dificultades Específicas de Aprendizaje, haciendo referencia a un grupo heterogéneo de trastornos intrínsecos al individuo que tienen una base de disfunción neurológica. Este tipo de dificultades se pueden observar en complicaciones en el aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas. Esta definición, hasta el día de hoy, es la más aceptada y en la que hay más consenso por parte de los investigadores.

Además, el Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales (APA, 2014), habla del Trastorno específico del aprendizaje, incluido dentro de los Trastornos del neurodesarrollo, conteniendo algunos criterios para su diagnóstico:

- A. Dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas, evidenciado por la presencia de al menos uno de los siguientes síntomas que han persistido por lo menos durante 6 meses, a pesar de intervenciones dirigidas a estas dificultades.
- B. Las aptitudes académicas afectadas están sustancialmente y en grado cuantificable por debajo de lo esperado para la edad cronológica del individuo, e interfieren significativamente con el rendimiento académico o laboral, o con actividades de la vida cotidiana, que se confirman con medidas (pruebas) estandarizadas administradas

individualmente y una evaluación clínica integral. En individuos de 17 y más años, la historia documentada de las dificultades del aprendizaje se puede sustituir por la evaluación estandarizada.

- C. Las dificultades de aprendizaje comienzan en la edad escolar, pero pueden no manifestarse totalmente hasta que las demandas de las aptitudes académicas afectadas superan las capacidades limitadas del individuo (p. ej., en exámenes programados, la lectura o escritura de informes complejos y largos para una fecha límite inaplazable, tareas académicas excesivamente pesadas).
- D. Las dificultades de aprendizaje no se explican mejor por discapacidades intelectuales, trastornos visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio en el lenguaje de instrucción académica o directrices educativas inadecuadas.

Por otro lado, hay síntomas que diferencian entre las Dificultades Específicas de Aprendizaje en Lectura, en Escritura y en Matemáticas. En cuanto a las Dificultades Específicas de Aprendizaje en Lectura, se puede destacar un bajo rendimiento en procesos léxicos que intervienen en la lectura afectando a la fluidez y comprensión lectora. Las Dificultades Específicas de Aprendizaje en Escritura cursan con bajo rendimiento en los procesos léxicos intervinientes en la escritura como la correcta escritura de frases gramaticales, organización de párrafos y textos estructurados. Por último, las Dificultades Específicas de Aprendizaje en Matemáticas manifiestan bajo rendimiento en relación con cálculo numérico, además de dificultades en adición, sustracción, multiplicación y división.

Este trabajo se centrará en las Dificultades Específicas de Aprendizaje en lectura y en escritura, siendo estas las más conocidas por la población en general, además de ser las más abordadas por los profesionales. Más conocida popularmente como “dislexia”, se puede observar fácilmente en la etapa escolar de numerosos alumnos.

Para explicar las Dificultades Específicas de Aprendizaje en Lectura y en Escritura se utiliza el Modelo de Doble Ruta, un modelo dual que habla de la ruta visual y la ruta fonológica, permitiéndonos observar y valorar el uso adecuado o no de ambas rutas. Sin embargo, la mayoría de la investigación con respecto a este modelo se ha dado en la lengua inglesa, por lo que muchos investigadores se preguntan si en la lengua castellana también se puede aplicar. En este caso, Alfredo Ardila y Fernando Cuetos consideran que sí y analizan

las características de la lengua española para la aplicación de la doble ruta (Ardillay Cuetos, 2001).

MODELO DE DOBLE RUTA

Por un lado, la Ruta Léxica o Ventral permite reconocer palabras que son familiares para la persona, es decir, que ya han sido leídas anteriormente. Gracias a haber leído anteriormente estas palabras, esta ruta permite a la persona activar su significado y pronunciar y leerla de manera correcta e inmediata (en forma de input global). Dentro del concepto de ruta Léxica se incluye el término almacén léxico visual, el cual hace referencia al grupo de palabras que para la persona es familiar y es, por tanto, capaz de leer globalmente.

Por otro lado, la Ruta Dorsal o Fonológica permite a las personas percibir las palabras, valorando los rasgos de cada una de ellas, analizando si son familiares o no, dirigiendo el procesamiento de la misma a la zona de Wernicke para así analizar palabras nuevas desde el análisis fonológico; o activar el significado semántico asociado a la palabra si esta es familiar para la persona, es decir, llevándola por la ruta léxica o ventral.

En resumen, el modelo de doble ruta nos ayuda a percibir palabras, activando procesos cognitivos que ayudan a reconocer palabras ya vistas anteriormente o familiares, y recuperarlas de nuestro léxico interno; o en el caso contrario, si las palabras al percibir las no nos resultan familiares, se procede al área de Wernicke, activando la vía fonológica y descifrando los sonidos de la palabra pudiendo leerla.

Gracias a este modelo de doble ruta podemos explicar las dificultades de las personas con dificultades de aprendizaje en lectura y escritura, y podemos crear programas de intervención que les ayuden a mejorar en su rendimiento académico, compensando sus dificultades en ocasiones para lograrlo (Gregg et al., 2007).

Siguiendo el modelo presentado podemos, por tanto, encontrar dos subtipos principales de dislexia dependiendo de los errores cometidos en la lectura y la escritura. Por un lado, la dislexia fonológica que comete errores de adiciones, omisiones, sustituciones, inversiones, rotaciones, rectificaciones y vacilaciones. Además, cuanto más larga y/o desconocida es la palabra mayor número de errores se cometen, tienen baja velocidad lectora, cometen errores visuales y sustituciones en palabras.

Por otro lado, la dislexia de superficie la cual presenta lectura dificultosa, baja fluidez lectora, silabeos y/o retrocesos, bajo ritmo lector con pocos errores, lectura correcta de

palabras nuevas, mayor lectura de palabras regulares y al aumentar la longitud de las palabras se disminuye la velocidad lectora (Lorenzo, 2017). Se trataría de una lectura más segura (porque son más capaces de realizar la codificación fonológica), pero más lenta y poco fluida que la anterior, al no crear logogens visuales con facilidad.

Los procedimientos para trabajar estos dos tipos de dislexia atienden a diversos aspectos, incidiendo principalmente en los procesos causales que provocan estas dificultades en los alumnos. Conociendo las dificultades específicas de estos dos tipos de dificultades, podremos saber en qué momento del desarrollo del alumno actuar y en qué aspecto lecto-escritor concreto trabajar.

CAUSAS DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

La presentación de estos diferentes tipos de dislexia se debe a una serie de causas, pudiendo integrarlas mismas en un modelo integrador que incluya aspectos biológicos, aspectos cognitivos, aspectos conductuales y aspectos ambientales.

Entre los aspectos biológicos encontramos diferencias en la estructura cerebral de las personas con dislexia debido a desórdenes en la migración neuronal durante la gestación. Entre estas malformaciones encontramos ectopias, displasias y cicatrices-isquemias (Kaufman y Galaburda, 1989). Por otro lado, el patrón de baja activación en la lectura de los sistemas posteriores izquierdos es característico de las personas con dislexia, esto implica una menor activación del área de Broca, relacionada con la articulación y el análisis de la palabra.

En cuanto a los aspectos cognitivos, las personas con dislexia tienen déficit en el procesamiento fonológico y déficit en la automatización (Soriano-Ferrer, 2004).

Estos aspectos cognitivos afectados en las personas con dificultades de aprendizaje se pueden compensar trabajando actividades que ayudan a reforzar la automatización de la lectura, mejorando de esta manera el proceso de conversión grafema-fonema y el procesamiento fonológico. En diversos estudios se ha llegado a la conclusión de que las actividades que tienen como fin el trabajo de la conciencia fonológica son la manera más efectiva de automatizar el proceso de conversión grafema-fonema, por esto mismo se consideran necesarios en las intervenciones con alumnos con dificultades de aprendizaje para la efectividad de las mismas (Almarillo-Carillo et al., 2020).

Todos estos aspectos se traducen a nivel conductual en una baja habilidad lectora, un déficit en la conciencia fonológica, una mayor posibilidad de errores y una memoria

fonológica deficitaria. Todo esto se refleja en las aulas del colegio y los profesores lo pueden detectar, pudiendo intervenir de esta manera tempranamente.

Por último, la traducción de todo esto en el día a día está afectada por las condiciones ambientales que rodean a la persona. Si la persona tiene apoyo familiar y escolar, mantiene el esfuerzo en superar sus dificultades y posee buenas capacidades intelectuales, podrá compensar, de alguna manera, sus dificultades iniciales. Sin embargo, si la persona no está rodeada de un ambiente favorecedor, tendrá mayores dificultades en la compensación de sus dificultades (Rueda y Sánchez, 2011).

Para suplir estas dificultades, en los centros educativos en ocasiones se hacen programas de intervención en las que se trabaja la parte más académica de la dificultad, ya que es la parte desde la que el centro puede intervenir de manera más directa. Estas intervenciones formarían parte del apoyo escolar, el cual es parte de las ayudas que el alumno tendrá para superar sus dificultades.

Por otra parte, desde el centro escolar, también se suele tratar de incluir a las familias en el desarrollo y evolución de los alumnos, convocando reuniones para tratar los programas y reglamentos que el centro ha desarrollado con el fin de completar la educación de los alumnos. Además, los centros cuando observan dificultades o necesidades extraordinarias en los alumnos se les comunica a los padres para que los mismos sean conscientes de las dificultades de sus hijos y que puedan saber cómo trabajar con ellos dándoles pautas para tratar sus dificultades. De esta manera, desde el centro también se trata de introducir a los familiares en la vida escolar de los niños, intentando que apoyen al mismo para que pueda avanzar en su etapa académica con sus dificultades.

De esta manera se puede hacer explícita la importancia de intervenir desde los centros educativos, pudiendo detectar las dificultades, apoyando a los alumnos en su proceso educativo, proporcionándoles medidas acordes a sus necesidades y, por último, haciendo a los familiares partícipes de la vida académica de sus hijos con sus avances y sus dificultades.

Es por ello que la implementación de programas de prevención, como el planteado en este trabajo, a manera de extensión del currículum educativo, pueda ser una buena forma de complementar el currículum de actividades que se impartan dentro de los centros educativos con el alumnado.

RENDIMIENTO ACADÉMICO Y FRACASO ESCOLAR

Un concepto relacionado con las adversidades de estos alumnos con dificultades de aprendizaje es el rendimiento académico de los mismos. El rendimiento académico se refiere al nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con los iguales en edad, entendiéndolo como la evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar. Esta evaluación se relaciona mayormente con pruebas teóricas, sin embargo, las variables relacionadas con el rendimiento académico son muchas, teniendo en cuenta que a pesar de tener una buena capacidad intelectual y buenas aptitudes en ocasiones no se da un rendimiento adecuado (Jiménez, 2000).

Una de las variables más empleadas por los docentes para medir el rendimiento académico son las calificaciones escolares relacionadas con la capacidad intelectual del alumno, haciendo referencia a la parte más pedagógica del proceso educativo del alumno. Sin embargo, si a esta parte pedagógica se le añade la parte psicológica del desarrollo del alumno incluyendo como las personas piensan y se relacionan con los demás y teniendo en cuenta como esto influye en el aprendizaje del alumno, surge el factor psicopedagógico (Mantuano-Menendez & Gallegos-Loor, 2020), el cual se ha podido comprobar que tiene también cierta importancia a la hora de predecir el rendimiento académico, pudiendo ver como los alumnos le dan más importancia a este factor tratando de ayudarse unos entre otros para desarrollar su aprendizaje de una forma correcta sin complicaciones. Por otro lado, relacionado con este factor, se ha podido observar también la falta de capacidad de los docentes para gestionar las variables relacionadas con este factor psicopedagógico, afectando al aprendizaje de los alumnos (Calderón, 2022). Además, dentro de este aspecto psicopedagógico, podemos incluir las habilidades sociales como factor a tener en cuenta en el rendimiento académico, pudiendo estas habilidades afectar en la autoestima de los alumnos relacionándose bajas habilidades sociales con bajo rendimiento académico (Torres et al., 2020).

Por otro lado, la variable inteligencia, haciendo en este caso referencia a la capacidad intelectual de la persona, también está relacionada con el rendimiento académico, pudiendo considerarse uno de los mayores predictores cognitivos del mismo (Montoya-Arenas et al., 2020). Sin embargo, es importante tener en cuenta la dificultad existente a la hora de identificarla en los alumnos a pesar de lo mucho que se utiliza para evaluar el trabajo académico de los mismos, por lo que sería pertinente replantearse la importancia que se le da a otro tipo de variables al margen de la inteligencia para medir el rendimiento académico.

Muchas veces, la mala actuación por parte de los alumnos en las pruebas de evaluación que miden el rendimiento académico derivan en fracaso escolar. El fracaso escolar es la situación del estudiante en su vida académica en la que no consigue los logros esperados según sus capacidades, afectando a otros aspectos de su vida cotidiana (Pérez, 2007). Este fracaso es derivado del ingreso de los niños en la vida académica, siendo portadora la misma de gran componente social además de cultural que hace necesario que la persona sea reconocida, convirtiendo a la escuela en el espacio público donde el fracaso escolar adquiere visibilidad. De esta manera, cuando la persona no es reconocida, se experimentan una serie de sentimientos negativos en relación al esfuerzo dedicado y en la comparación que el alumno hace con el resto, dándose el fracaso escolar. Se podría agrupar en dos tipos de alumnos en relación con cómo experimentan el fracaso escolar, los que aceptan el fracaso o los que lo evitan, siendo ambos tipos de alumnos que renuncian al esfuerzo o realizan poco esfuerzo para no sufrir las consecuencias o la frustración del mismo. Los alumnos con dificultades de aprendizaje, al no ver resultados a sus esfuerzos en el ámbito académico, pueden terminar convirtiéndose en parte del grupo de alumnos que terminan sufriendo fracaso escolar, provocando en ellos bajo autoconcepto y desmotivación (Zupardo et al., 2020). Sin embargo, tras una intervención adecuada con estos alumnos, se ha podido comprobar que el fracaso escolar disminuye, aumentando el autoconcepto de los alumnos, adquiriendo más confianza en ellos mismos y mejorando su motivación (Zupardo et al., 2020).

Esto se proyecta en que, en ocasiones alumnos con dificultades, como los alumnos con dificultades de aprendizaje entren en un bucle que relaciona el bajo rendimiento académico con el fracaso escolar y la bajada en el nivel de esfuerzo que dedican a superar sus adversidades.

MOTIVACIÓN Y PERSONALIDAD

Muy relacionado con lo anteriormente expuesto estaría la motivación de la persona. La motivación se refiere a procesos o estados que tienen lugar en el interior del individuo, abarcando desde que un estímulo evoca un estado emocional hasta que aparece una conducta en respuesta a ello. Es algo que estimula a realizar una acción y preservar hasta conseguirla, por lo que está asociada a la voluntad y al interés (Zupardo et al., 2020). En estos casos, en muchas ocasiones el alumno, al no poder observar avances derivados de su esfuerzo suplementario para llegar a los mismos logros que el resto de alumnos, se frustra, perdiendo las ganas o la esperanza en que mejore su situación.

En el caso de la motivación relacionada con el ámbito académico, podemos hablar de ella desde diferentes puntos de vista. Para empezar, nos encontramos con una motivación de tipo intrínseca-interna, refiriéndose a la motivación de logro personal derivada de la realización de la propia actividad académica debido a motivos internos de la persona. Por otra parte, hallaríamos la motivación de tipo extrínseca-interna, refiriéndose a la motivación de autonomía, de afiliación o de poder, haciendo ver que la persona puede realizar la actividad para obtener fines externos debido a motivos o deseos internos. En tercer lugar, se puede hablar también de motivación de tipo intrínseca-externa, refiriéndose al éxito o no que se puede dar a la hora de ver la calificación académica, terminando en la llegada de una meta o no. Finalmente, el cuarto tipo sería la motivación de tipo extrínseca-externa, refiriéndose a motivos externos al trabajo hecho en el ámbito educativo como puede ser regalos o aprobación social, encaminados a metas e incentivos.

La pérdida de motivación se deriva de bajas expectativas y del desconocimiento sobre cómo trabajar de manera más eficaz (Sako, 2016). En diversas investigaciones se ha podido comprobar cómo las dificultades de aprendizaje y la motivación están relacionadas, comprobándose, por tanto, la necesidad de la motivación en el proceso de la lectura (Castro & Macías, 2022) y entendiendo la misma como un predictor del éxito en la lectura (Becker et al. 2010). Además, estos alumnos se caracterizan por una serie de síntomas emocionales en los que se incluye una baja motivación junto con atribuciones desajustadas y frustración (Saval, 2022), pudiendo comprobar que dichas dificultades de aprendizaje afectan al alumno en diversos aspectos (Campbell & Lavalley, 1993). Aspectos como la autonomía personal son algunos de los derivados de la baja motivación de estos alumnos (Zupardo et al., 2017), además de falta de esfuerzo para alcanzar las metas y frustración por la falta de éxitos logrados.

El conjunto de todas estas motivaciones influye en el desempeño del alumno y se relacionan con el resto de motivos que el alumno sufre en su vida académica y que le influyen a la hora de superar las diferentes etapas académicas. Todo esto repercute y está relacionado con el desarrollo de la personalidad del alumno, ya que sabemos que las edades en las que el alumno está escolarizado en un centro educativo, el cerebro del mismo se está desarrollando y todo lo que tiene alrededor, además de sus vivencias propias, moldeará de diferentes maneras al mismo. Por ello mismo, el bajo rendimiento académico puede tener consecuencias a largo plazo tanto en el individuo a nivel personal como a nivel social (López del Río & Artuch, 2021). Además, los rasgos de personalidad que se dan desde el nacimiento en una persona

también influyen en el desempeño académico de la misma, estando el rasgo “apertura a la experiencia” como uno de los más asociados con el rendimiento académico, siendo este predictor de la permanencia de la persona en la vida académica (Morales et al., 2019). Por otro lado, también se ha podido observar en diversas investigaciones la importancia de la responsabilidad como rasgo de personalidad en los alumnos, como predictor del rendimiento académico (Duff et al., 2004; Wagerman & Funder, 2007).

Relacionando el desarrollo de la personalidad con las dificultades de aprendizaje, en diversas investigaciones se ha podido observar cómo las dificultades específicas de aprendizaje se vinculan estrechamente con el desarrollo de la personalidad y las relaciones sociales, afectando al rendimiento escolar del alumno (Zuppardo, 2020). Además, estos alumnos pueden derivar en características de personalidad ansiosa, problemas de comportamiento y depresión relacionados con las dificultades que presentan en las tareas de aprendizaje (Zuppardo, 2020; Zuppardo et al., 2017). Por otro lado, relacionado con esto, los niños con dificultades de aprendizaje pueden también presentar dificultades para entablar relaciones sociales debido a su incapacidad para entender el humor y para encontrar las palabras correctas, siendo incapaces de explicarse correctamente (Castillo, 2022), todo lo cual va a afectar al desarrollo de su personalidad.

Finalmente, se puede concluir que la problemática derivada de un alumno con dificultades de aprendizaje es muy extensa, afectando tanto a nivel personal como social. Por este motivo, es necesario conocer las dificultades derivadas de esta condición para saber cómo afectan a la persona y para saber cómo actuar de la mejor manera en relación a ellas.

IMPLICACIÓN Y CONSECUENCIAS EN LA FAMILIA

Los padres y madres en la convivencia con sus hijos tienen que hacer frente a sus dificultades, por lo que no es posible para ellos ser meros espectadores de su vida académica, teniendo que implicarse en las dificultades que presenten. Además, las familias comparten la opinión de la necesidad existente de recibir información por parte del centro sobre el proceso de sus hijos (Estévez & Outón, 2023)

Dentro de las implicaciones de las dificultades específicas de aprendizaje, se pueden dar consecuencias en muchos ámbitos. Del que mayormente se debate es del ámbito escolar, sin embargo, las familias también son una de las principales implicadas en la vida del alumno, por lo que para ellos el impacto es prácticamente directo, con la consiguiente preocupación persistente respecto a las necesidades de sus hijos, generando estrés y requiriendo más tiempo

de atención a su hijo fuera de las horas escolares para mejorar sus dificultades de diversas maneras (Forteza et al., 2019), entre otras ayudando a sus hijos con las tareas o llevándoles a diversas terapias para mejorar en sus dificultades ya que consideran que el trabajo que puede aportar el centro educativo es insuficiente (González et al., 2021). Por todas estas consecuencias, es también importante detectar a tiempo las dificultades específicas de aprendizaje en los alumnos y tratarlas para así no agravar la situación del niño a nivel social o familiar (Acosta, 2022).

Además, en algunas ocasiones las familias tienen que lidiar con los profesores de sus alumnos, discutiendo con ellos sobre el diagnóstico de sus hijos teniendo en muchas ocasiones que explicar reiteradas veces el diagnóstico de sus hijos para que los profesores lo acepten. Por estos motivos, las familias afrontan con inquietud las experiencias de los niños en los centros educativos, experimentando estados de ánimo negativos e incluso problemas de salud en ocasiones (Forteza et al., 2019), desarrollando opiniones acerca del profesorado negativas, considerando falta de formación en relación a este tema en muchos de ellos, minimizando la confianza percibida por los familiares en los centros educativos (Harding et al., 2023).

En la otra parte, se encuentran las familias que tardan en aceptar el diagnóstico que se le realiza a su hijo desde el colegio, impidiendo que se tomen medidas relacionadas con las necesidades del mismo y no permitiendo que evolucione en sus dificultades. Además, también existen padres que nunca terminan de aceptar la condición de sus hijos, creyendo que pueden saber ellos más que los profesionales del centro educativo sobre la educación de su hijo (Villavicencio-Aguilar et al., 2018).

Por todo esto, hay que destacar la relevancia que tienen las familias en el seguimiento del trabajo realizado con sus hijos en la escuela, ya que los alumnos pueden ver el apoyo de sus figuras paternas haciéndoles llegar confianza y seguridad a lo largo de las diferentes etapas educativas (Estévez & Outón, 2023).

Finalmente, considero importante la investigación sobre el impacto que tienen las dificultades específicas de aprendizaje de los alumnos en sus familias, ya que indagando sobre este tema he podido observar la falta de estudios sobre cómo afecta a las familias estas dificultades y en lo que he podido encontrar he visto que realmente las consecuencias son importantes y en muchas ocasiones generan un gran malestar al círculo familiar.

CONOCIMIENTO Y ACTUACIONES DEL PROFESORADO

Los profesores son imprescindibles en la vida académica de los alumnos, además de ser necesarios para poder crear inclusión educativa y tratar a todos los alumnos por igual cubriendo las diferentes necesidades de cada uno. Teniendo esto en cuenta, se puede relacionar con el hecho de que la exclusión educativa en ocasiones se da por el poco entendimiento de los diferentes órganos educativos, en este caso podemos hablar del desconocimiento de las dificultades específicas de aprendizaje por parte del profesorado (Acosta, 2022).

Los profesores de la etapa de educación primaria presentan actitudes positivas y mayor número de conocimientos en relación a las Dificultades Específicas de Aprendizaje de los alumnos de los centros en comparación con los profesores de la etapa secundaria y posteriores (Thomas & Uthaman, 2019). Gracias a esto, muchos de los casos de dificultades específicas de aprendizaje se pueden detectar tempranamente, pudiendo intervenir antes.

En muchos casos se ha podido comprobar cómo los maestros expresan falta de conocimiento sobre las dificultades específicas de aprendizaje, creyendo que la mejor solución para esto es hacer que el alumno repita curso y no replanteándose la posibilidad de cuestionar las prácticas en el aula (Forteza et al., 2019). Esto se debe a que los profesores reciben pocos conocimientos sobre este tipo de dificultades y muy poco específicos, de forma que la información de los mismos a pesar de la experiencia no incrementa (Sümer & Altindag, 2021). Además, se ha podido observar en el Informe Talis sobre Enseñanza y Aprendizaje (2018), que la mayoría de profesores no acuden a cursos o se implican en incrementar su formación, siendo muy pequeño el porcentaje de los mismos que lo hacen. Por otro lado, en algunos casos, los profesores tienen conocimientos sobre la intervención temprana y el papel del profesor en el aula, pero no tienen conocimientos sobre métodos para intervenir con alumnado en riesgo, haciéndose explícita la necesidad de enseñar a los mismos métodos para que puedan ayudar a este tipo de alumnado en las aulas (Pérez, 2023).

Los profesores, además de tener que abarcar información acerca de cómo intervenir con el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, tienen que ser conscientes de que pueden ayudarles, ya que, a mayor percepción de autoeficacia, más pueden ayudar a este tipo de alumnado (Tárraga et al., 2022), creando actitudes más positivas hacia este tipo de alumnado, acercándose un paso más a la inclusión educativa.

Finalmente, me gustaría destacar la importancia de la función del profesorado en los centros educativos, y más concretamente su función en relación con los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje. Gracias a su trabajo, muchos de los alumnos con estas dificultades pueden pasar por su etapa educativa llevando mejor sus adversidades y adquiriendo todos los conocimientos necesarios a obtener en la misma. Por esto es importante proporcionar a los mismos desde los estudios iniciales los conocimientos necesarios para poder ayudar con los mejores recursos a estos alumnos.

RESPUESTA DE INTERVENCIÓN

DESTINATARIOS DEL PROGRAMA

Gutiérrez y Díez (2018) definen la edad de inicio de manipulación de unidades léxicas y silábicas a los cuatro años, siendo desarrollada posteriormente a los seis años la capacidad de los mismos para manipular unidades de lenguaje más pequeñas.

Es por esto que se toman estas edades como punto de corte para iniciar el programa de prevención de dificultades en lectoescritura, que estará destinado al alumnado que se encuentre en el segundo y tercer curso de educación infantil.

CONTENIDOS DE LA INTERVENCIÓN

Los contenidos incluidos en el presente programa son los considerados como elementos básicos de las intervenciones para la prevención de aparición y detección de dificultades en lectoescritura.

En primer lugar, se trabajarán actividades para reforzar el desarrollo de la conciencia fonológica, ya que es uno de los principales determinantes a la hora de prevenir las dificultades en lectoescritura (Suárez-Coalla et al., 2013; González et al., 2015). Para ello, se trabajará por separado la conciencia léxica, es decir, el conocimiento de que las frases se forman por palabras; la conciencia silábica, la cual es el conocimiento de que las palabras se forman por sílabas; y, por último, la conciencia fonémica, el conocimiento de que las palabras se forman por letras que tienen sonidos.

En segundo lugar, se trabajarán actividades de refuerzo de la ruta léxica, es decir la ruta encargada de la lectura de las palabras familiares, y la ruta dorsal, la ruta encargada de la lectura de palabras no familiares. Para esto se trabajarán actividades de lectura de palabras, de lectura de pseudopalabras y actividades combinadas de lectura de palabras y pseudopalabras. La lectura de pseudopalabras ayudará a reforzar el funcionamiento de la ruta dorsal ya que tratando la lectura de este tipo de palabras se mejora la automatización de los procesos lectores, mecanizando la lectura y la correspondencia fonema-grafema, entrenando así la agilidad mental y aumentando la velocidad lectora (Castejón et al., 2011).

En tercer y último lugar, se tratará la lectura de textos y cuentos cortos para trabajar la comprensión lectora con cuentos lúdicos y atractivos para alumnos de estas edades. Con estos

ejercicios se observará la interiorización y automatización de la ruta léxica por parte de los alumnos

OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

El objetivo último del programa de intervención planteado es la prevención de dificultades en lectoescritura y la detección de las mismas para el logro de un adecuado desarrollo de la lectura y la escritura del alumnado, además de un buen desarrollo académico y una ampliación del uso de la lectura en las primeras etapas escolares.

Dentro del programa se persiguen también objetivos específicos detallados en cada una de las sesiones en función del medio a tratar y de los subprocesos asociados a los procesos de lectura y escritura. Los objetivos específicos se estructuran en:

- Desarrollo de la conciencia fonológica.
Conocer los sonidos del lenguaje e identificar la relación de los mismos con las letras del alfabeto.
- Mejora de la decodificación lectora.
Ser capaz de reconocer y nombrar las palabras que componen los textos.
- Comprensión de textos.
Trabajo de lectura de textos para hacer más fácil la lectura de los mismos terminando por su comprensión.

TEMPORALIZACIÓN

La intervención educativa ha sido diseñada en varios bloques que se irán desarrollando a lo largo de un trimestre de un curso escolar, desde el inicio del periodo lectivo escolar hasta el final del primer trimestre.

DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES

El programa constará de un total de veinte sesiones con diferentes actividades cada una de ellas, trabajando diferentes aspectos del desarrollo de la lectura.

Transversal a estas actividades, al principio de cada sesión, se trabajarán diversas praxias con los alumnos para desarrollar los músculos relacionados con el habla. El trabajo de dichas praxias se guiará con vídeos de las mismas que se encuentran en Youtube (Anexo I).

Primera a novena sesión: cuentos de presentación de letras de Carmen Gil

El objetivo de esta actividad es conocer los nombres y las grafías de todas las letras del alfabeto, adquiriendo poco a poco la correspondencia grafema-fonema, desarrollando la conciencia fonémica, y trabajando de esta manera la ruta fonológica, interiorizando poco a poco las diferentes letras del abecedario.

Estas actividades se realizarán en un total de nueve sesiones de 45 minutos cada una, realizando en cada sesión actividades de tres letras diferentes.

El desarrollo de estas sesiones implica la realización de varias actividades:

1º Un cuento para cada letra:

Para el desarrollo de esta actividad se utilizará como material el libro “Un cuento para cada letra”, de Carmen Gil, el cual está compuesto por tantos cuentos como letras tiene el abecedario.

El desarrollo de esta actividad consiste para empezar en que el tutor de la clase lea uno de los cuentos relacionado con una letra. De igual forma el cuento se proyectará en una pantalla para que los alumnos puedan observar la letra de la que trata el mismo. Después de leerlo, la tutora pide voluntarios para que salgan a señalar la letra de la que trata el cuento en la pantalla donde se ha proyectado previamente tantas veces como la vean. Por último, los alumnos tienen que pensar palabras que empiezan por esa letra o que la contengan y verbalizársela a la profesora, la cual corregirá los posibles fallos que estos cometan.

2º Trabajo de la letra del cuento:

Para completar esta primera actividad de lectura de los cuentos de Carmen Gil, se hará una de estas actividades en cada sesión:

- Letras luminosas

El desarrollo de esta actividad consiste en entregar a los alumnos la silueta previamente impresa de la letra que se esté trabajando tanto en mayúsculas como en minúsculas, y con esto

los alumnos tendrán que ir dibujándola con materiales varios como gomas, pegatinas, piezas pequeñas, ...

De esta manera, además de trabajar las letras del abecedario, los alumnos también serán estimulados y desarrollarán su capacidad creativa trabajando con materiales diversos.

- Lluvia de letras

El desarrollo de esta actividad comienza con la presentación de la letra que se esté trabajando en el cuento de Carmen Gil en el dibujo de una nube. Tras esto, la tutora muestra debajo de la nube muchas y diversas letras del alfabeto y les indica a los alumnos que tienen que buscar la letra de la nube en el cúmulo de letras y subrayarla con rotulador. Al finalizar la búsqueda, la tutora corrige los posibles errores de los alumnos.

- Letras con bolitas

El desarrollo de esta actividad consiste, en primer lugar, en que los alumnos escriban la letra que se esté trabajando en el cuento en un papel. Tras esto, los alumnos con seda harán bolas que irán pegando por encima del dibujo de la letra. De esta manera se trabaja la grafía de las letras, ayudando a interiorizar el proceso de escritura de las mismas, además de conocer el sonido de cada una de ellas.

Décima sesión: dominio fonológico

El objetivo de la actividad “Dominio fonológico” es desarrollar un buen manejo de palabras, reconociendo iniciales de diferentes palabras, algunas de las cuales empiezan por la misma letra inicial. Con esto se trata de que el alumno decodifique las palabras para encontrar sonidos similares en diferentes de ellas, trabajando de esta manera el desarrollo de la ruta fonológica y creando conciencia fonémica en el alumno.

El desarrollo de esta actividad comienza pegando dos imágenes diferentes en unas fichas de papel. Tras esto, se buscan las imágenes que representen palabras que empiecen por la misma inicial y los alumnos tendrán que vocalizar las fichas que empiecen por la misma inicial.

La realización de esta actividad dura una sesión de 45 minutos.

Undécima sesión

A. Letra-dibujo

El objetivo de la actividad “Mencionar la letra con la que comienza el nombre de los dibujos” es desarrollar un adecuado uso de las letras, vocalizando nuevas palabras procedentes de dibujos. Todo esto con ayuda de estímulos de diferentes tipos como láminas de color y materiales diferentes como imágenes visuales. Con esta actividad se trabaja el desarrollo de la ruta fonológica, descodificando la palabra en sonidos más pequeños como son las letras, creando así conciencia fonémica en los alumnos.

El desarrollo de esta actividad comienza dibujando imágenes en láminas de cartulina y tras esto, se escribe la letra inicial de la palabra que está representada en la imagen con un color. De esta manera, el niño va pronunciando las letras de las palabras y lo hace utilizando estímulos como colores, imágenes, ... para la mejor interiorización de las mismas.

Esta actividad constará de un total de 10 imágenes, ocupando media sesión de 45 minutos aproximadamente.

B. Descubrir la palabra escondida

El objetivo de la actividad “Descubrir la palabra escondida” es ayudar al alumno a ser capaz de identificar y nombrar/pronunciar palabras difíciles trabajando con estímulos varios. Con esto tratamos de trabajar el desarrollo de la ruta fonológica, descifrando la palabra en partes y desarrollando la conciencia fonémica en los alumnos.

El desarrollo de la actividad comienza explicando a los alumnos lo que se va a hacer, es decir, la lectura de palabras habiéndolas descifrado previamente. Tras esto, se comienza enseñando imágenes que contienen objetos/personas que empiezan cada una con una letra diferente, formando finalmente con las diferentes letras iniciales una palabra final. Después tendrán que ir poniendo las letras abajo para descubrir esta palabra final.

De esta manera, los alumnos tienen que dividir la palabra que se refiere el contenido de las imágenes en unidades más pequeñas como son las letras para así después escoger la letra inicial de cada una y crear una palabra final.

Esta actividad constará de varias imágenes, con diez palabras finales, ocupando media sesión de aproximadamente 45 minutos.

Duodécima sesión: juego interactivo de memoria

El objetivo de esta actividad es trabajar la memoria además de trabajar la lectura de palabras escritas en las tarjetas para reforzar la ruta léxica, activando el significado de las palabras rápidamente y leyendo las mismas de manera correcta y global.

Este juego es el conocido juego “Memory” y se desarrolla presentando unas tarjetas con imágenes diferentes, teniendo cada una de ellas un par igual. Estas tarjetas, además de tener la imagen, tienen la palabra que representa la imagen escrita debajo de la misma. Para empezar a jugar, estas tarjetas se presentan boca abajo y los alumnos las van destapando de dos en dos encontrando o no los pares de imágenes. A la vez que destapan una tarjeta tienen que leer la palabra que representa lo que hay en la imagen.

Esta actividad constará de varios paquetes de tarjetas, ocupando una sesión de aproximadamente 45 minutos.

Decimotercera sesión: ¡memorízame!

El objetivo de esta actividad es trabajar la memorización además de la decodificación de palabras y pseudopalabras trabajándolas en unidades más pequeñas como son las letras. De esta manera se trabaja la ruta fonológica decodificando las palabras tanto familiares como no familiares para ellos.

Esta actividad se desarrolla comenzando con el docente deletreando una palabra de una lista de palabras y pseudopalabras previamente realizada, pidiendo a los alumnos que recuerden estas letras en orden. Tras esto se manda a los alumnos hacer una acción sencilla como dar una palmada y por último se pide a los alumnos que levanten la mano lo más rápido posible y, al que lo haga más rápido, el docente le manda salir a la pizarra a decir las letras en el orden correcto, además de escribirlas en la pizarra, para después leer la palabra al completo.

Esta actividad constará del trabajo de varias palabras y pseudopalabras, ocupando una sesión de aproximadamente 45 minutos.

Decimocuarta sesión: memory

El objetivo de esta actividad consiste en, por una parte, reforzar la ruta léxica, es decir, automatizar la lectura de palabras conocidas y familiares para los alumnos. Además, por otra parte, también se trabaja la ruta fonológica, ya que los alumnos tendrán que leer

pseudopalabras, es decir, palabras inventadas que no son familiares para ellos, teniendo que decodificarlas.

El desarrollo de esta actividad es similar al desarrollo de “Juego interactivo de memoria”, sin embargo, en esta ocasión, en vez de presentar tarjetas de imágenes y palabras, se presentarán únicamente tarjetas con palabras o pseudopalabras escritas, es decir, sin imagen alguna. Los alumnos tendrán que ir destapando las tarjetas y leyendo el contenido de las mismas para buscar la tarjeta similar.

Esta actividad constará de varios paquetes de tarjetas, ocupando una sesión de aproximadamente 45 minutos.

Decimoquinta y decimosexta sesión: a ver si lo encuentras

El objetivo de esta actividad es el trabajo de la comprensión de cuentos, además de principalmente la lectura de palabras e identificación de las mismas, reforzando con ello la ruta léxica, haciendo cada vez más rápida la lectura de las palabras en el cuento.

El desarrollo de esta actividad comienza con la lectura conjunta de un cuento sencillo adecuado al nivel de los alumnos. Tras esto, se le da a cada uno de los alumnos una palabra de una lista de palabras previamente preparada por el tutor, relacionada con el cuento que aparece en el mismo y se les pide que vayan buscando en el cuento que se ha proyectado previamente en el aula la palabra que les haya tocado. Esto se va haciendo poco a poco con las diferentes hojas que el cuento tenga y con cada uno de los alumnos.

Esta actividad ocupa dos sesiones de 45 minutos, ya que se presentan dos cuentos diferentes.

Decimoséptima y decimoctava sesión: los trabalenguas del abuelo

Los objetivos de esta actividad son potenciar la memorización de los alumnos con el trabajo de trabalenguas, además de mejorar la velocidad lectora automatizando poco a poco la lectura de los mismos haciendo uso de la ruta léxica.

Para empezar el desarrollo de esta actividad se explica a los alumnos lo que es un trabalenguas, presentando algunos ejemplos y siendo el tutor el que lea estos. Tras esto, se

pide a los alumnos por grupos previamente hechos por el tutor que vayan leyendo una serie de trabalenguas previamente recogidos. Una vez que los alumnos son capaces de leerlos el profesor indica los mismos que lo vayan haciendo de manera cada vez más rápida. Por otra parte, se anima a los alumnos a traer de casa trabalenguas de invención propia o en colaboración con sus familiares, y los lean en clase cada vez más rápido.

Esta actividad trabajará varios trabalenguas, tanto traídos por el profesor como por los alumnos, ocupando dos sesiones de aproximadamente 45 minutos cada una.

Decimonovena y vigésima sesión: mueve tu lectura

El objetivo de esta actividad es llevar la lectura a diferentes entornos teniendo en cuenta la influencia del contexto en su capacidad memorística. Además de esto, se trabaja la comprensión de textos en los alumnos con la lectura de historias.

El desarrollo de esta actividad comienza leyendo una historia en clase con los tutores y compañeros de clase. Dicha historia tiene varias partes o capítulos por lo que al terminarlos se pide a los alumnos que continúen leyéndola en solitario dentro de la clase. Por último, se les solicita que terminen de leerla en casa con alguna de las personas con las que vivan. Tras finalizar la historia al completo, en clase se realizan preguntas de manera tanto grupal como individual sobre la misma para evaluar la comprensión de textos de los alumnos.

Esta actividad ocupará dos o tres sesiones para terminar un cuento de 10 capítulos diferentes en distintos contextos.

Tabla 1.

Tabla resumen de las sesiones del programa de intervención.

Sesiones	Temática	Objetivos Específicos	Actividades	Recursos
1	Conciencia fonémica, trabajo de letras	Trabajo de la ruta fonológica	Cuentos presentación letras	“Un cuento para cada letra”, de Carmen Gil y proyector
2	Conciencia	Trabajo de la	Cuentos	“Un cuento para

	fonémica, trabajo de letras	ruta fonológica	presentación letras	cada letra”, de Carmen Gil y proyector
3	Conciencia fonémica, trabajo de letras	Trabajo de la ruta fonológica	Cuentos presentación letras	“Un cuento para cada letra”, de Carmen Gil y proyector
4	Conciencia fonémica, trabajo de letras	Trabajo de la ruta fonológica	Cuentos presentación letras	“Un cuento para cada letra”, de Carmen Gil y proyector
5	Conciencia fonémica, trabajo de letras	Trabajo de la ruta fonológica	Cuentos presentación letras	“Un cuento para cada letra”, de Carmen Gil y proyector
6	Conciencia fonémica, trabajo de letras	Trabajo de la ruta fonológica	Cuentos presentación letras	“Un cuento para cada letra”, de Carmen Gil y proyector
7	Conciencia fonémica, trabajo de letras	Trabajo de la ruta fonológica	Cuentos presentación letras	“Un cuento para cada letra”, de Carmen Gil y proyector
8	Conciencia fonémica, trabajo de letras	Trabajo de la ruta fonológica	Cuentos presentación letras	“Un cuento para cada letra”, de Carmen Gil y proyector
9	Conciencia fonémica, trabajo de letras	Trabajo de la ruta fonológica	Cuentos presentación letras	“Un cuento para cada letra”, de Carmen Gil y proyector
10	Conciencia fonémica,	Trabajo de la ruta fonológica	Dominio fonológico	Fichas de papel con imágenes

	trabajo de letras			
11	Conciencia fonémica, trabajo de letras	Trabajo de la ruta fonológica	Letra-Dibujo Y Descubrir la palabra escondida	Láminas de cartulina y pinturas. Imágenes
12	Lectura de palabras	Trabajo de la ruta léxica	Juego interactivo de memoria	Tarjetas con imágenes
13	Lectura de palabras y pseudopalabras	Trabajo de la ruta fonológica	¡Memorízame!	Pizarra y lista de palabras
14	Lectura de palabras y pseudopalabras	Trabajo de la ruta léxica y fonológica	Memory	Tarjetas con palabras y pseudopalabras
15	Lectura de palabras y comprensión de textos	Trabajo de la ruta léxica	A ver si lo encuentras	Cuentos y proyector
16	Lectura de palabras y comprensión de textos	Trabajo de la ruta léxica	A ver si lo encuentras	Cuentos y proyector
17	Lectura de textos	Trabajo de la ruta léxica	Trabalenguas	Ejemplos de trabalenguas
18	Lectura de textos	Trabajo de la ruta léxica	Trabalenguas	Ejemplos de trabalenguas
19	Lectura de textos	Comprensión de textos	Mueve tu lectura	Cuento y preguntas
20	Lectura de textos	Comprensión de textos	Mueve tu lectura	Cuentos y preguntas

DISEÑO DE LA EVALUACIÓN

Con la finalidad de evaluar los posibles cambios producidos en la conciencia fonémica, la lectura de palabras y pseudopalabras y la lectura y comprensión de textos, se realizará una sesión final de evaluación. En esta sesión se aplicarán una serie de subpruebas del test PROLEC-R de forma individual. Concretamente serán cinco: la lectura de letras, lectura de palabras, lectura de pseudopalabras, comprensión de frases y comprensión de textos.

La aplicación de las subpruebas se llevará a cabo también antes del comienzo del programa para poder así evaluar el posible progreso del alumnado participante. De esta manera podremos comparar los resultados obtenidos antes (pretest) y después (postest) de la intervención.

La Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada evalúa los procesos que intervienen en la comprensión de material escrito y la detección de dificultades en la capacidad lectora. En esta prueba se evalúan tanto la precisión lectora como los tiempos de ejecución, pudiendo averiguar qué componentes del sistema lector están fallando. De esta manera podremos conocer si antes del programa se cometían errores que ahora no y pudiendo analizar la posible mejora en la velocidad lectora y otros procesos.

CRONOGRAMA DEL PLAN DE DESARROLLO DEL PROGRAMA

Tabla 2.

Cronograma del plan de desarrollo del programa

Mes	Semanas	Sesiones
Septiembre	3ª Semana	Evaluación inicial
	4ª Semana	Sesión 1 y 2
Octubre	1ª Semana	Sesión 3 y 4
	2ª Semana	Sesión 5 y 6
	3ª Semana	Sesión 7 y 8
	4ª Semana	Sesión 9 y 10
Noviembre	1ª Semana	Sesión 11 y 12
	2ª Semana	Sesión 13 y 14
	3ª Semana	Sesión 15 y 16
	4ª Semana	Sesión 17 y 18

Diciembre	1ª Semana	Sesión 19 y 20
	2ª Semana	Evaluación final

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

El Trabajo de Fin de Máster aquí presentado consiste en una propuesta de intervención con niños para la prevención de dificultades en lectura y escritura. En esta propuesta se tiene como objetivo general la prevención de estas dificultades, relacionándolo con la detección temprana de las mismas para el logro de un buen desarrollo de habilidades lectoras y escritoras y para conseguir el éxito académico.

Para llevar a cabo el desarrollo del objetivo principal del programa se han diseñado y tratado una serie de actividades con objetivos específicos para poder cumplir el objetivo general. Entre los objetivos específicos presentados en cada una de las actividades se encuentra el buen desarrollo de la conciencia fonológica, la mejora de la decodificación lectora y la comprensión de textos.

Dentro del programa se desarrollan diez tipos diferentes de actividades divididas en un total de veinte sesiones en las que se fomenta la participación e implicación de los estudiantes del programa, así como del profesorado del colegio y de las familias, haciendo que el programa se convierta en parte de la vida académica del centro, impregnando a todas las partes en el presente.

Con este programa se pretende acercar lo máximo posible a las circunstancias y situaciones de cada uno de los diferentes alumnos, sin embargo, es posible que en algunas de las actividades los materiales utilizados no sean los más novedosos e útiles posibles teniendo en cuenta que las tecnologías son muy cambiantes, pudiendo no llegar a todos los alumnos. Es por ello, que esta podría ser una de las limitaciones del programa de intervención aquí expuesto. Además, la duración de este programa de intervención es de un trimestre, por lo que sería interesante proponer una continuación a este programa en los siguientes trimestres del curso que continúe con el desarrollo de las habilidades lecto-escritoras de los alumnos.

Con todo ello, en la comparación de los resultados de la evaluación pre y post intervención se esperan encontrar cambios favorables en cuanto al desarrollo de habilidades relacionadas con la lectura y la escritura. Además, en la evaluación pre intervención también se pretende detectar posibles dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura para poder poner medidas a las mismas lo antes posible y, de esta manera, no entorpecer el desarrollo de la vida académica del alumno. La eficacia de esta intervención se podrá observar en los resultados de la evaluación post intervención, tras la realización de todas las sesiones y actividades.

La lectura y la escritura son medios desarrollados por las personas que forman parte de su vida habitual. Con esta intervención no se pretende poner todo el peso de la vida académica en estos dos procesos, sino hacerlos visibles a las personas implicadas, intentando sacar el máximo beneficio de todos los medios posibles existentes tanto en el entorno escolar como en el familiar. De esta manera, las personas que rodean al alumno podrán tener los conocimientos necesarios para tomar las mejores decisiones posibles en cuanto a la vivencia de la lectura y la escritura de estos niños en su etapa educativa.

Como puntos fuertes de esta intervención, se considera beneficioso el vínculo y la comunicación cercana que se propone entre los alumnos, los profesores y los familiares. De esta manera se considera que las actividades realizadas con los alumnos pueden ser interiorizadas mejor, resultando más enriquecedor para los mismos. Por otro lado, el conocimiento teórico de la implicación, tanto por parte de los alumnos como de los profesores y los familiares, puede hacer que se conozca la realidad que sufren no solo los alumnos, sino también sus cercanos e implicados en el proceso, haciendo una propuesta mucho más provechosa.

Por otro lado, como puntos fuertes del trabajo de fin de máster, el desarrollo del mismo me ha permitido conocer y desarrollar las competencias del máster relacionadas con la temática elegida, adquiriendo una gran multitud de conocimientos que desconocía sobre el tema.

Se ha podido observar como la prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje es cada vez mayor, sin embargo, la forma en la que se trabaja con el alumnado en muchas ocasiones no ha variado, por lo que los alumnos con estas dificultades específicas de aprendizaje pueden seguir teniendo dificultades en su vida académica.

Por ello, con una visión de futuro en el trabajo de estas dificultades, se propone trabajar con los alumnos respondiendo de manera individualizada a las dificultades de cada uno, proponiendo métodos de evaluación que sean aptos para cada alumno en particular, tratando de responder a las dificultades de cada alumno de la manera más precisa posible. Por otro lado, también se anima a las instituciones a que formen a los profesores en las dificultades de los alumnos, para que puedan trabajar con ellos de la mejor manera posible teniendo en cuenta las necesidades que los mismos puedan presentar en cada momento.

Para finalizar, recalco la labor de los centros educativos y de los docentes para el trabajo con estos alumnos por lo que, como sugerencia a futuras investigaciones que sigan

esta misma línea, considero que sería interesante que se recalque el impacto real del trabajo de los profesores y órganos dentro del centro educativo en dichas dificultades específicas de aprendizaje, analizando el apoyo que obtienen estos para obtener conocimientos sobre cómo trabajar con estos alumnos, los conflictos existentes en el ámbito escolar y la verdadera implicación de su trabajo en programas como este.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, C. (2022). La Dislexia como Reto para la Educación Inclusiva. *Instituto de Arquitectura Diseño y Arte*, 82.
- Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022. Boletín Oficial de Castilla y León, 190, de 19 de junio de 2017.
- Aimacaña, A. G., & Tapia, S. D. (2022). La interacción social en el desarrollo del lenguaje oral en niños de 1-3 años durante la pandemia. *Revista Vínculos ESPE*, 7(2), 77-90. <https://doi.org/10.24133/vinculosespe.v7i2.2527>
- Ardila, A., & Cuetos, F. (2001). Applicability of dual-route reading models to Spanish. *in Spanish (Ardila, 1991)*, 1998. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.103>
- Barba, M. N., Suárez, N., Jomarrón, L., & Navas, C. D. R. (2019). Tendencias actuales de la investigación en dislexia y necesidad de formación docente. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(2), 410-425.
- Becker, M., McElvany, N. & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773-785. <https://doi.org/10.1037/a0020084>
- Calderón Chacón, J. L. (2022). Factores psicopedagógicos y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes del 5to año de educación básica de la Unidad Educativa Potosí, Urdaneta 2022. *Universidad Técnica de Babahoyo*.

Campbell, J. D., & Lavalley, L. F. (1993). Who am I? The Role of Self-Concept Confusion in Understanding the Behavior of People with Low Self-Esteem. *In Self-Esteem.*

https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8956-9_1

Carillo, Y. A., Holguin, L. A. H., Villamizar, A. T. R., & Viracacha, J. G. M. (2022).

Intervención fonoaudiológica en niños con dificultades específicas del aprendizaje de la escritura. *Revista científica signos fónicos*, 8(1), 1-29.

<https://doi.org/10.24054/rcsf.v8i1.1304>

Castejón, L., González-Pumariega, S., & Cuetos, F. (2011). Adquisición de la fluidez en la lectura de palabras en una muestra de niños españoles: un estudio longitudinal. *Infancia y aprendizaje*, 34(1), 19–30.

<https://doi.org/10.1174/021037011794390139>

Castillo, M. (2022). *Potenciación de las habilidades sociales, emocionales y comportamentales de niños con dislexia y alteración de las funciones ejecutivas mediante la mejora de las habilidades lectoescritoras*. Colección Conocimiento Contemporáneo

Castro, A. M., & Macías, M. M. (2022). La dislexia en la formación escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 1740-1750.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3189

Castro, M. P., & Cevallos, Á. M. (2021). La estimulación del cerebro y su influencia en el aprendizaje de los niños de preescolar. *Revista de Ciencias Humanísticas y*

Sociales, 6(1), 49-56. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5512747>

- Cuetos, F. (2017) Cómo facilitar el aprendizaje de la lectura. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 370, 61-67. <https://doi.org/10.14422/pym.i370.y2017.010>
- Cuetos, F., Arribas, D., Suárez-Coalla, P. & Martínez, C. (2020). PROLEXIA. Diagnóstico y Detección Temprana de la Dislexia. Madrid: TEA Ediciones.
- Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 190, de 30 de septiembre de 2022.
- Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 190, de 30 de septiembre de 2022.
- Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 190, de 30 de septiembre de 2022.
- Decreto 5/2018, de 8 de marzo, por el que se establece el modelo de orientación educativa, vocacional y profesional en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 50, de 12 de marzo de 2018.
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y aprendizaje*, 31(3), 333- 345. <https://doi.org/10.1174/021037008785702983>
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., & Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and individual differences*, 36(8), 1907-1920. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.08.020>

- Forteza, D., Fuster, L., & Moreno-Tallón, F. (2019). Barreras para el Aprendizaje y la Participación en la Escuela del Alumnado con Dislexia: Voces de Familias. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 113-130.
<https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.006>
- González, E., Carbonell, N., Cinta, M., y Andreu, A. (2021). Estudio de intervención psicopedagógica de un caso de dislexia desde la inclusión educativa. *Revista de Educación, Investigación, Innovación y Transferencia*, 1, 51-77.
https://doi.org/10.26754/ojs_reiit/eiit.202115919
- González, R. M., Cuetos, F., López, S. & Vilar, J. (2017). Efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre la lectura. Un estudio longitudinal. *Estudios sobre educación*, 32, 155-177.
<https://doi.org/10.15581/004.32.155-177>
- González, R. M., Cuetos, F., Vilar, J., & Uceira, E. (2015). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. *Aula abierta*, 43(1), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.06.001>
- Gottheil, B., Brenlla, M. E., Barreyro, J. P., Pueyrredón, D., Aldrey, A., Buonsant, L., & Molina, S. (2019). Eficacia del programa “Lee Comprensivamente” para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), 99-111. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.175>
- Gregg, N., Coleman, C., Davis, M., & Chalk, J. C. (2007). Timed essay writing: Implications for high-stakes tests. *Journal of Learning Disabilities*, 40(4), 306–318.
<https://doi.org/10.1177/00222194070400040201>

- Gutiérrez, R. (2016). Efectos de la lectura compartida y la conciencia fonológica para una mejora en el aprendizaje lector. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 441-454. <http://doi.org/10.5209/RCED.52790>
- Gutiérrez, R. (2018). Favoring skills of learning to read in 5 and 6 years students. *Revista Signos*, 51(96), 45-60. <http://doi.org/10.4067/S0718-09342018000100045>
- Gutiérrez, R., Vicente-Yagüe, M. I. D., & Alarcón, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista signos*, 53(104), 664-681. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342020000300664>
- Harding, S., Chauhan-Sims, M., Oxley, E., y Nash, H. M. (2023). A Delphi study exploring the barriers to dyslexia diagnosis and support: a parent's perspective. *Dyslexia*, 52(97), 1-17. <https://doi.org/10.1002/dys.1743>
- Kaufman, W.E. & Galaburda, A.M. (1989). Cerebrocortical microdysgenesis in neurologically normal subjects: A histopathologic study. *Neurology*, 39(2), 238-244. <https://doi.org/10.1212/wnl.39.2.238>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Lopez del Río, N. M., & Artuch, R. (2021). Relación entre rasgos de personalidad, estilos y estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en alumnado español adolescente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 273-289. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000100273>

Lorenzo, S. T. (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura.

Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21(1), 423-432.

Mantuano-Menendez, C. A., & Gallegos-Loor, E. P. (2020). Factores psicopedagógicos fundamentales para la docencia en educación superior. *Polo del Conocimiento*, 5(7), 772-790. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i7.1550>

Ministerio de Educación. (2015). Estadísticas educativas a partir del 2008 AMIE. *Revista Ministerial*.

Montoya-Arenas, D. A., Bustamante, E. M., Díaz, C. M., & Pineda, D. A. (2021). Factores de la capacidad intelectual y de la función ejecutiva relacionados con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Medicina UPB*, 40(1), 10-18. <https://doi.org/10.18566/medupb.v40n1.a03>

Morales, M., Guzmán, E., & Baeza, C. G. (2019). Rasgos de personalidad, Percepción de apoyo social y Motivación de logro como predictores del rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a programas de inclusión y permanencia en la educación universitaria (PACE). *Revista pedagogía universitaria y didáctica del derecho*, 6(2), 59-80. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.54680>

Orden EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 241, de 17 de diciembre de 2012.

Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo

ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 156, de 13 de agosto de 2010.

Orden EDU/987/2012, de 14 de noviembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa de la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 227, de 26 de noviembre de 2012.

Panalés, M. D., & Palazón, J. (2020). Programa de detección, prevención e intervención de dificultades de lectoescritura. *Revista de Educación, Innovación y Formación*, 2, 62-80.

Papanicolaou, A. C., Simos, P. G., Breier, J. I., Fletcher, J. M., Foorman, B. R., Francis, D. & Davis, R. N. (2003). Brain mechanisms for reading in children with and without dyslexia: A review of studies of normal development and plasticity. *Developmental Neuropsychology*, 24(2-3), 593-612.
<https://doi.org/10.1080/87565641.2003.9651912>

Parra, J. H., & Rodríguez, L. C. (2019). Efectos a largo plazo del programa PROCONI en preescolares de Tunja (Colombia). *Informes psicológicos*, 19(1), 85-104. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v19n1a05>

Pascual, M. R., Madrid, D., & Estrada-Vidal, L. I. (2018). Factores predominantes en el aprendizaje de la iniciación a la lectura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(79), 1121-1147.

- Pérez, M. (2023). Conocimientos sobre dificultades específicas de aprendizaje en lectura y la dislexia en docentes de educación infantil y primaria. *Revista de educación inclusiva*, 16(1), 171-191.
- Pinargote, S. Y. & Meza, H. A. (2022). Estrategia didáctica para el desarrollo del lenguaje oral en los niños y niñas del nivel preescolar. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26, 551-576.
<https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1676>
- Ripoll, J. C., & Aguado, G. (2016). Eficacia de las intervenciones para el tratamiento de la dislexia: una revisión. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 36(2), 85-100.
<https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.11.001>
- Rolando, M. A., Álvarez, H., Calixto, C., & Zambrano, M. (2019). Importancia del método en la enseñanza de la lectura a niños con dificultades de aprendizaje. *Uniandes Episteme*, 6(4), 595-606.
- Rueda, M. I. & Sánchez, E. (2011). *Evolución de la conciencia fonológica de alumnos disléxicos, evaluados 20 años después de ser diagnosticados*. Universidad de Salamanca.
- Sako, E. (2016). The Emotional and Social Effects of Dyslexia. *European Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(2), 233. <https://doi.org/10.26417/ejis.v4i2.p233-241>
- Santacruz, C. (2018). Dificultades de aprendizaje o trastornos del aprendizaje escolar: dislexia. *Revista Arjé*, 12(22), 495-508.
- Sarmiento, A., Lorenzo, A., Rondon, Y., & Valdés, D. (2021). La influencia del entorno familiar y el tipo de familia en el desarrollo del lenguaje en niños de 3 a 5

años. *PSICOLOGÍA UNEMI*, 5(9), 21-35. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol5iss9.2021pp21-35p>

Saval Pérez, L. (2022). Propuesta de programa de intervención para niños migrantes con dislexia residentes en España y sus familias. *Universidad Católica de Valencia*.

Sito-Justiniano, L. M. y VargasQuispe, G. (2019). Programa de desarrollo fonológico en las habilidades para el aprendizaje de la lectura en niños de cinco años. *Revista ConCiencia EPG*, 4(2), 11-23. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.4-2-2>

Soriano-Ferrer, M. (2004). Implicaciones educativas del déficit cognitivo de la dislexia evolutiva. *Rev Neurol*, 38(1), 47-52.

Souto, S. E., & Oviedo, P. O. *La influencia de la dislexia en la percepción de la familia sobre la educación y el centro escolar*. XVII Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía

Suárez-Coalla, P., Álvarez-Cañizo, M. y Cuetos, F. (2019) Orthographic learning in Spanish children. *Journal of Research in Reading*, 42(1), 137–149. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12254>

Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M., & Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y aprendizaje*, 36(1), 77–89. <https://doi.org/10.1174/021037013804826537>

Sümer Dodur, H. M., & Altındağ Kumaş, Ö. (2021). Knowledge and beliefs of classroom teachers about dyslexia: the case of teachers in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 593-609. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1779980>

- Tárraga-Mínguez, R., Sanz-Cervera, P., & Lacruz-Pérez, I. (2022). Repercusión en la autoeficacia docente de los términos dislexia y dificultad específica del aprendizaje en lectura. *Interdisciplinaria: Revista De Psicología Y Ciencias Afines*, 39(3), 263-274. <https://doi.org/10.16888/intered202239315>
- Thomas, E. K., & Uthaman, S. P. (2019). Knowledge and attitude of primary schoolteachers towards inclusive education of children with specific learning disabilities. *Journal of Social Work Education and Practice*, 4(2), 23-32.
- Torres, S. E., Hidalgo, G. A., & Suarez, K. V. (2020). Habilidades sociales y rendimiento académico en adolescentes de secundaria. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(15), 267-276. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i15.114>
- Vega, F. C. (2019). Dislexia: ni despiste, ni pereza: todas las claves para entender el trastorno.
- Villavicencio-Aguilar, C., Romero, M., Criollo, M., & Peñaloza, W. (2018). Discapacidad y familia: Desgaste emocional. *Academo (Asunción)*, 5(1), 89-98. <https://doi.org/10.30545/academo.2018.ene-jun.10>
- Villegas, F. (2019). Necesidades específicas de apoyo educativo: tasas de prevalencia y análisis prospectivo. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12(2), 66-77.
- Wagerman, S. A., & Funder, D. C. (2007). Acquaintance reports of personality and academic achievement: A case for conscientiousness. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 221-229. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.03.001>

Zuppardo, L., Rodríguez, A., Pirrone, C., & Serrano, F. (2020). Las repercusiones de la Dislexia en la Autoestima, en el Comportamiento Socioemocional y en la Ansiedad en Escolares. *Psicología Educativa*, 26(2), 175-183. <https://doi.org/10.5093/psed2020a4>

Zuppardo, L., Serrano, F., & Pirrone, C. (2017). Delimitando el perfil emotivoconductual en niños y adolescentes con dislexia. *Retos XXI*, 1(1), 88-104.

ANEXO

ANEXO I. PRAXIAS DIVERTIDAS

Para el trabajo con los alumnos de los diferentes sonidos del lenguaje, en este programa se realizarán en todas las sesiones inicialmente praxias siguiendo el siguiente vídeo de YouTube:

<https://youtu.be/9d8JZkQXyuw?si=iqOrXtx1aCGmYq6>