
Niveles de intervención de las dificultades de la lectura

PID_00269805

Anna López Sala
Andrea Palacio Navarro

Tiempo mínimo de dedicación recomendado: 4 horas



Anna López Sala

Andrea Palacio Navarro

El encargo y la creación de este recurso de aprendizaje UOC han sido coordinados por el profesor: Llorenç Andreu i Barrachina (2020)

Primera edición: febrero 2020
© Anna López Sala, Andrea Palacio Navarro
Todos los derechos reservados
© de esta edición, FUOC, 2020
Avda. Tibidabo, 39-43, 08035 Barcelona
Realización editorial: FUOC

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño general y la cubierta, puede ser copiada, reproducida, almacenada o transmitida de ninguna forma, ni por ningún medio, sea este eléctrico, químico, mecánico, óptico, grabación, fotocopia, o cualquier otro, sin la previa autorización escrita de los titulares de los derechos.

Índice

Introducción	5
Objetivos	8
1. Intervención directa en el niño	9
1.1. Psicoeducación	9
1.2. Intervenciones pedagógicas: cinco niveles	10
1.2.1. Nivel 1. Conciencia fonológica	10
1.2.2. Nivel 2. Correspondencia grafema-fonema	12
1.2.3. Nivel 3. Velocidad lectora (lectura global)	16
1.2.4. Nivel 4. Entonación, ortografía, redacción y comprensión lectora	20
1.2.5. Nivel 5. Estrategias compensatorias: técnicas de estudio y herramientas tecnológicas	27
2. Intervención dirigida a la familia	29
2.1. Psicoeducación	29
2.2. Actuación en casa	30
2.3. Potenciar los puntos fuertes	31
3. Intervención dirigida en la escuela	33
3.1. Psicoeducación	33
3.1.1. Profesorado	33
3.1.2. Compañeros	35
3.2. Atención en la escuela	36
3.2.1. Individualizada	36
3.2.2. En grupos pequeños	36
3.2.3. Adecuaciones escolares	36
Resumen	40
Bibliografía	43
Anexo	48

Introducción

La **dislexia**, o trastorno específico de la lecto-escritura, es una dificultad significativa y persistente en la forma escrita del lenguaje, que es independiente de cualquier causa intelectual, cultural y emocional, y que, por tanto, aparece a pesar de tener una inteligencia adecuada, una escolarización convencional y una situación sociocultural dentro de la normalidad (Asociación Catalana de Dislexia). Es el trastorno del aprendizaje más prevalente en la edad escolar: su prevalencia oscila entre el 5% y el 17%, y afecta por igual a niños y a niñas (Flynn y Rahbar, 1994; Shaywitz, Shaywitz, Fletcher y Escobar, 1990; Shaywitz y Shaywitz, 2005), aunque a veces la sensación en las aulas y en los centros especializados es de una mayor proporción de niños con dislexia que de niñas. Este fenómeno se explica probablemente por las características propias de los niños, dado que presentan trastornos comórbidos con más frecuencia, entre ellos el TDAH (Willcutt y Pennington, 2000).

La dislexia tiene un origen neurobiológico, está causada por un déficit en el procesamiento fonológico del lenguaje y en una disrupción en el sistema cerebral posterior izquierdo, con especial implicación de la circunvolución angular y fusiforme (Simos, 2000; Pugh *et al.*, 1996; Shaywitz *et al.*, 2002; Shaywitz *et al.*, 2007). Tiene, por tanto, un importante peso genético (Brkanac *et al.*, 2007; König *et al.*, 2011); suele pasar, pues, que la mayoría de padres de niños disléxicos se identifican con el trastorno de sus hijos y relatan una experiencia similar a la de sus hijos durante su infancia.

Se trata de un trastorno crónico, que dura toda la vida y que presenta diferentes manifestaciones a lo largo de esta. No tiene cura, pero con el tratamiento adecuado se puede minimizar su repercusión. En cada etapa de desarrollo aparecen manifestaciones diferentes, y es importante conocerlas para poder hacer su detección o diagnóstico correcto a cualquier edad.

Así, pues, es de importancia crucial detectar a estos niños, diagnosticarlos y atenderlos mediante intervenciones que han demostrado ser eficaces basadas en la evidencia. Con este propósito, en 2002 el Departamento de Educación del Instituto de Ciencias de la Educación de Estados Unidos desarrolló la iniciativa conocida como **What Works Clearinghouse**. Esta iniciativa pretende centralizar las investigaciones basadas en la evidencia en el campo de la investigación educativa para ofrecer una fuente fiable de las metodologías adecuadas a los profesionales de la educación. Es una página web, de acceso gratuito, donde se exponen de forma clasificada resultados de los estudios realizados sobre diferentes temas relacionados con la educación. En dicha página también podemos encontrar guías de práctica clínica.

Una guía de práctica clínica es una publicación que presenta recomendaciones para que los educadores puedan abordar los retos en sus aulas y escuelas. Se basan en revisiones de investigación, en experiencias de profesionales y en opiniones de un grupo de expertos reconocidos en el ámbito nacional.

Junto con esta iniciativa, se inició un cambio metodológico en esta área, denominado **respuesta a la intervención** (RtI por su siglas en inglés, *response to intervention*). Se trata de una metodología que contribuye a dar respuesta a las dificultades de aprendizaje y dificultades de atención de los estudiantes. Este modelo facilita al docente información periódica sobre los progresos de todos sus alumnos, mediante la evaluación continua de los conocimientos adquiridos, para así poder detectar, de manera empírica, quién necesita un apoyo educativo intensivo e intervenir para optimizar sus capacidades.

La respuesta a la intervención implica tres fases. La primera comporta hacer una evaluación universal, de todo el alumnado. En la segunda, con los resultados analizados, se ofrece un refuerzo grupal a los estudiantes que no han consolidado los conocimientos básicos. En la tercera fase, se ofrece un plan individualizado a los alumnos que, a pesar del refuerzo grupal, tampoco han interiorizado los contenidos que los profesores han querido transmitir. El objetivo final de este método de evaluación universal es mejorar la calidad educativa a través de acciones basadas en evidencia científica. El profesor ya no es un agente pasivo, sino que con la metodología RtI tiene que implicarse en la prevención e intervención de las dificultades de aprendizaje de sus alumnos, indagando en la evolución pedagógica de cada alumno y trabajando con las estrategias más útiles.

La lectura actúa como vehículo que nos permite acceder a la mayoría de los conocimientos que se adquieren en la etapa escolar y está presente en el día a día de los niños disléxicos. No es difícil imaginar, pues, la enorme repercusión que tienen las dificultades lectoras para estos niños y niñas. No podemos despreciar tampoco la relación directa que la dislexia y el resto de los trastornos del aprendizaje tienen con el fracaso escolar. Estos niños, a pesar de esforzarse enormemente, no consiguen situarse dentro de la media, la normalidad, del resto de la clase, y fracasan. Esta situación, mantenida a lo largo de los años, acaba repercutiendo en el ámbito personal y social en los niños que la sufren, e incluso tiene repercusiones en el ámbito profesional cuando estos niños pasan a la vida adulta. Es por este motivo que se considera importante, además de la intervención en el niño, hacerlo también en los centros escolares y en las familias de estos niños y niñas. Una adecuada comprensión de la dislexia comportará una mejor aceptación del trastorno e influirá en la autopercepción de estos niños durante su infancia y en la vida adulta (Nalavany, 2012).

Este módulo quiere formar futuros educadores y educadoras, quiere proporcionar herramientas para saber intervenir en un caso de dislexia, saber qué hacer si se es maestro y se tiene un niño o niña con dislexia en el aula... En definitiva, quiere ayudar a entender qué es la dislexia, cómo se trata y qué hay que hacer para ayudar al niño disléxico a desarrollar su máximo potencial al margen de su trastorno de aprendizaje.

Las autoras explican su experiencia en una unidad de trastornos de aprendizaje donde se atienden niños y niñas con dificultades de aprendizaje, se diagnostican las dificultades, se concreta el diagnóstico y se hace tratamiento reeducador. El objetivo del capítulo es transmitir la experiencia de las autoras y dar a conocer los métodos de intervención de la dislexia basados en la evidencia científica, detallando cómo se debe intervenir en cada estadio, qué recomendaciones hay que dar a las familias y qué papel tienen las escuelas.

Objetivos

Este módulo persigue los objetivos siguientes:

- 1.** Saber diferenciar entre tratamientos validados/eficaces y no validados.
- 2.** Dominar las herramientas para llevar a cabo una reeducación adecuada en un niño disléxico a cualquier edad.
- 3.** Saber qué recomendaciones hay que dar a un maestro que tiene un niño disléxico en el aula.
- 4.** Saber asesorar a los padres de un niño disléxico, qué se les puede recomendar y qué no.

1. Intervención directa en el niño

Cómo hemos dicho hasta ahora, es de vital importancia detectar a los niños con dislexia lo antes posible para poder iniciar la intervención de manera precoz. Según el informe del National Reading Panel (NICHD, 2000), la intervención temprana en la dislexia es más efectiva que la tardía. Es por eso que actualmente se está trabajando en la identificación temprana de la dislexia para iniciar intervenciones preventivas.

NICHD

National Institute of Child Health and Human Development.

Las vías de investigación en este campo se centran en encontrar los factores predictores o indicadores tempranos previos a la aparición de posibles dificultades para la adquisición de la lectura. Hasta ahora, estos factores son la **conciencia fonológica**, la **denominación rápida de palabras** (Berninger, Abbott, Thomson y Raskind, 2001) y las **habilidades lingüísticas orales** (Dockrell, Stuart y King, 2006).

La intervención dirigida al niño con dislexia no tiene que centrarse únicamente en el trabajo propio de reeducación de la lectoescritura. Según nuestro punto de vista, tiene que incluir también otros aspectos, como la psicoeducación en el trastorno.

1.1. Psicoeducación

La psicoeducación es el primer abordaje que se suele hacer en salud mental y hace referencia a la educación o información que se ofrece a los afectados sobre su propio trastorno. Además, puede incluir apoyo emocional y resolución de problemas, entre otras técnicas.

Es importante que el niño conozca su diagnóstico, lo entienda y sepa por qué se está tratando. En primer lugar, hay que ofrecerle información sobre el diagnóstico, siempre adecuada a su edad. Es decir, tiene que entender en qué consiste la dislexia. Es importante recalcar que no tiene nada que ver con la inteligencia, que es una dificultad únicamente con la lectura y la escritura. Es adecuado ir informando al niño de los diferentes procedimientos, hacerlo partícipe de su intervención, explicarle qué haremos y por qué.

Está demostrado que una adecuada comprensión de las dificultades comporta una mejor aceptación del trastorno e influye en una mejor auto percepción de los niños durante la infancia y la edad adulta (Nalavany, 2012).

1.2. Intervenciones pedagógicas: cinco niveles

La reeducación de la dislexia es uno de los aspectos clave en su tratamiento. Como hemos comentado, la dislexia es crónica y desgraciadamente no hay ningún fármaco que cure o mitigue los efectos de este trastorno; por lo tanto, lo más importante para abordar el trastorno es hacer una correcta reeducación, siempre adecuada al niño y al momento evolutivo en que se encuentra.

En función del momento evolutivo, podemos dividir la reeducación en cinco fases o niveles.

1.2.1. Nivel 1. Conciencia fonológica

La literatura sugiere que las dificultades que presentan los disléxicos están relacionadas con un déficit en el componente fonológico del lenguaje y, más concretamente, en lo que se denomina **conciencia fonológica**.

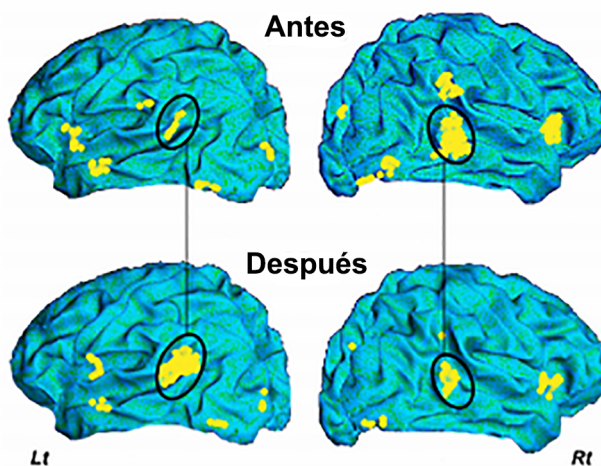
La conciencia fonológica es una capacidad innata de los humanos y se basa en la capacidad de aislar y manipular los sonidos que conforman las palabras, por ejemplo, ser capaz de detectar que la palabra *sol* está formada por los fonemas [s]-[o]-[l]. Esta habilidad se suele desarrollar hacia los cuatro o cinco años, pero las personas con dislexia tienen serias dificultades en este nivel.

El desarrollo correcto de la conciencia fonológica es clave para poder desarrollar la lectoescritura. Una vez que el niño conoce los fonemas, los sonidos que conforman la palabra, y los sabe detectar, es cuando puede aprender a escribir la palabra. Cuando el desarrollo de la conciencia fonológica no es el adecuado, el niño no entiende cómo tiene que utilizar las letras a la hora de escribir las palabras, no es capaz de percibir cuántas letras tiene una palabra y qué letras son. Así, pues, podemos decir que la conciencia fonológica es el estadio previo y fundamental para adquirir la lectoescritura, es decir, es la **etapa prelectora**.

La conciencia fonológica implica la capacidad de conocer, analizar y manipular los elementos o unidades, los fonemas que constituyen el lenguaje oral; por tanto, si queremos saber si un niño ha desarrollado correctamente esta habilidad, solo hay que preguntarle, por ejemplo, si sabe cuántos sonidos tiene la palabra *sopa*, o si sabe cómo suena la palabra *romo* si le sacamos el sonido «r». Con un desarrollo correcto de estas habilidades, es posible llegar a una lectura competente y autónoma. En los últimos años han surgido baterías de test que recogen algún apartado para valorar la conciencia fonológica. Según nuestro conocimiento, algunas de las baterías que recogen subtest sobre conciencia fonológica son DST-J, NEPSY, PECO y CELE, entre otras.

Cuando detectamos que un niño de cuatro o cinco años, o mayor, no ha desarrollado todavía la conciencia fonológica, es momento de intervenir. En numerosos estudios científicos se ha demostrado que una intervención basada en entrenar la conciencia fonológica en etapas tempranas (hasta los siete años aproximadamente) en niños con dificultades de lectura mejora el rendimiento lector respecto de los niños que no reciben esta intervención (De agostino, 2004; Elbaum, 2000; Shanahan, 1995). Es decir, se ha visto que este entrenamiento estimula las regiones cerebrales encargadas de hacer posible la adquisición de la conciencia fonológica y, por tanto, hace que mejore esta capacidad y que también lo haga el aprendizaje de la lectoescritura (ved la figura 1).

Figura 1. Cerebro antes de trabajar la conciencia fonológica y después (Simos, 2002)



En la reeducación es recomendable presentar los ejercicios de conciencia fonológica gradualmente, según su complejidad, e ir aumentando la complejidad a medida que el niño mejore.

A continuación, proponemos algunos ejemplos de ejercicios ordenados según el grado de dificultad (ved la tabla 1). Los ejercicios del 1 al 4 son más elementales, y a partir del 5 son más complejos. Son ejercicios orales, pero es conveniente acompañarlos de estímulos con formatos diferentes, como dibujos, imágenes de ordenador u otros materiales didácticos, para hacerlos más amenos y atractivos.

Tabla 1. Ejercicios del nivel 1: conciencia fonológica

Ejercicio	Ejemplos
Ejercicio n.º 1: reconocimiento de unidades	- Qué palabra es <i>s/o/l/?</i> , <i>¿s/o/p/a/?</i> , <i>¿f/r/u/t/a/?</i> - ¿Oímos el sonido [s] en la palabra <i>café</i> ? ¿Y en la palabra <i>lápiz</i> ? ¿Y en <i>pisar</i> ?
Ejercicio n.º 2: segmentación de palabras	- ¿Cuántos sonidos tienen las palabras <i>gato</i> , <i>pie</i> , <i>miel</i> , <i>arena</i> , <i>sucio</i> , <i>ordenador</i> y <i>universidad</i> ?
Ejercicio n.º 3: descomposición de palabras	- ¿Qué sonidos hay en las palabras <i>flor</i> , <i>árbol</i> , <i>ventana</i> y <i>farmacia</i> ?

Ejercicio	Ejemplos
Ejercicio n.º 4: producción de rimas	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Suenan igual <i>mío</i> y <i>frío</i>, <i>mesa</i> y <i>fresa</i>, <i>silla</i> y <i>brilla</i>? - Encuentra una palabra que suene como <i>llave</i>, una como <i>saco</i>, una como <i>pie</i>.
Ejercicio n.º 5: detección de sonido inicial y sonido final	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Empieza igual <i>fácil</i> que <i>foca</i>? ¿Y <i>puerta</i> igual que <i>pa-la</i>? - ¿Acaba igual <i>lápiz</i> que <i>casas</i>? ¿Y <i>sol</i> igual que <i>miel</i>? - Encuentra palabras que empiecen por /r/. Ahora, palabras que empiecen por /l/...
Ejercicio n.º 6: aislamiento de unidades	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es el tercer sonido de la palabra <i>dragón</i>? ¿Y el último sonido de la palabra <i>lápiz</i>? ¿Y cuál es el segundo de la palabra <i>broma</i>?
Ejercicio n.º 7: modificación de unidades (eliminar y añadir).	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo queda <i>clase</i> si le quitamos el sonido /l/? ¿Y <i>brisa</i> si le quitamos /r/? - ¿Cómo queda <i>roc</i> si le añadimos /a/ al final? ¿Y cómo queda <i>ie</i> si le añadimos /p/ al inicio?
Ejercicio n.º 8: sustitución de unidades	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué quedará si cambiamos la /k/ de <i>col</i> por /g/? ¿Y si cambiamos la /v/ de <i>vaso</i> por el sonido /p/? - ¿Qué quedará si cambiamos la /p/ de <i>peso</i> por /b/? ¿Y si cambiamos la /r/ de <i>rama</i> por /c/?
Ejercicio n.º 9: inversión de unidades	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué palabra queda si decimos <i>animal</i> al revés? ¿Y si decimos <i>Roma</i> al revés?

1.2.2. Nivel 2. Correspondencia grafema-fonema

Cuando el niño ya domina la conciencia fonológica, cuando ya detecta los sonidos que conforman las palabras y es capaz de decir el sonido en voz alta, es el momento de pasar al nivel siguiente de reeducación.

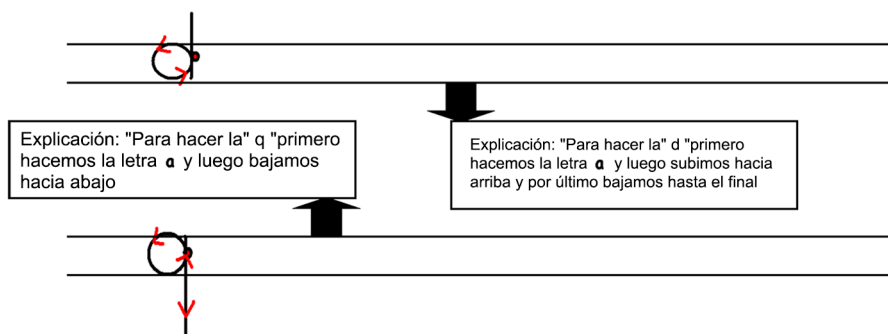
Ahora toca enseñarle que estos sonidos tienen una transcripción gráfica que son las letras. Es el momento de aprender cómo se escribe el sonido [m], el [k], con la complejidad que esto supone, puesto que el mismo sonido no siempre se escribe con la misma letra, como, por ejemplo, [ka], que se escribe *ca*, o [Ki], que se escribe *qui*.

A muchos niños y niñas les enseñan el nombre de las letras o incluso el alfabeto antes de saber identificar oralmente los sonidos. Es un error muy frecuente en las escuelas y, a veces, se debe a las ganas que tienen los padres de que sus hijos aprendan a leer. Un niño no aprenderá a leer antes por mucho que le enseñemos el abecedario, a no ser que haya sido capaz de adquirir adecuadamente la conciencia fonológica.

En el momento en que el niño empieza a trabajar con lápiz y papel, puede ser que aparezcan también dificultades asociadas con el **grafismo** (medida de la letra, direccionalidad, dificultades para coger el lápiz...). Si es así, se recomienda iniciar un trabajo complementario de grafismo al mismo tiempo, mediante ejercicios de caligrafía, instrucciones para direccionar adecuadamente las le-

tras clasificándolas en altas (*t, l, b, f, h, k*, que tienen que sobrepasar por arriba la línea superior), medianas (*m, n, e, o, i, u, v, s, x, r, w, a, c*, que tienen que estar entre las líneas) y bajas (*q, g, y, p, f, z*, que tienen que pasar por debajo de la línea inferior) (ved la figura 2).

Figura 2. Trabajo de grafismo



Cuando empieza la enseñanza sistemática de la lectura, se está desarrollando lo que denominamos **ruta fonológica**.

En esta etapa, el niño, una vez ha tomado conciencia de que el lenguaje oral se divide en partes más pequeñas (sílabas y fonemas), asocia unos signos abstractos (letras) a unos sonidos.

La ruta fonológica permite llegar al reconocimiento de las palabras, transformando cada letra (grafema) en el sonido correspondiente (fonema), para acceder después a su significado. Hace falta que tengamos en cuenta que esta asociación es totalmente arbitraria, el sonido y la letra que lo representa no tienen ninguna relación, puesto que no hay nada en el signo gráfico que indique cómo se tiene que pronunciar. Por este motivo, a comienzos de esta etapa, se producen muchos errores de sustituciones de unos fonemas por otros, especialmente en aquellos grafemas que comparten trazos visuales y/o acústicos (*b* y *d*, *p* y *q*, *m* y *n*). Es frecuente, pues, que los niños lean *escoda* por *escoba* o similares.

A medida que el niño va aplicando correctamente las reglas de conversión grafema-fonema, se va encontrando con una serie de palabras que se repiten constantemente (las más frecuentes). Gracias a verlas una y otra vez, las va memorizando y se va formando una representación interna. De este modo, podrá leerlas directamente y más rápidamente sin tener que transformar cada letra en un sonido. Esto se corresponde con la llamada **lectura léxica o global**, que es la etapa siguiente en la adquisición de la lectura.

La ruta fonológica, pues, nos sirve, por un lado, para aprender inicialmente a leer aplicando la correspondencia grafema-fonema y, por otro, para leer las palabras desconocidas y las inventadas. Es una vía lenta, que supone esfuerzo,

pero que **los adultos continuamos usando cuando nos encontramos ante palabras que desconocemos**; frenamos el ritmo de lectura y desciframos la palabra «extraña» letra por letra.

Para verlo más claro, lee la frase siguiente: «Trae el libro de soslayo puesto que es demasiado alto para ponerlo derecho». Probablemente, has tenido que frenar tu ritmo de lectura cuando has llegado a la palabra *soslayo*, puesto que es una palabra muy infrecuente. Has tenido que utilizar tu vía fonológica para poderla leer.

Los niños disléxicos, pese a leer la misma palabra diversas veces, continúan utilizando la ruta fonológica, puesto que tardan mucho en crear las representaciones gráficas de las palabras, de forma que tardan mucho más en desarrollar la lectura global. Esto hace que, en tareas donde interviene la lectura, tengan que poner mucha atención y esfuerzo en leer en vez de dedicarse a procesar y comprender lo que leen. Como resultado, en textos largos pueden tener problemas de comprensión y a menudo tienen dificultades para acabar a tiempo las tareas y los controles.

Desde el punto de vista neuropsicológico, se ha evidenciado que la principal área implicada en este proceso es el giro angular y supramarginal, situado en el lóbulo temporal izquierdo (ved la figura 3).

Figura 3. Giro angular y supramarginal

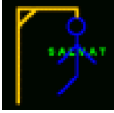


El principal requisito para leer utilizando esta ruta es aprender a utilizar las reglas de conversión grafema-fonema, es decir, aprender cómo se escriben los fonemas, las letras.

A continuación os ofrecemos una serie de ejercicios para favorecer esta asociación y dominar la correspondencia grafema-fonema (ved la tabla 2).

Tabla 2. Ejercicios del nivel 2: correspondencia grafema-fonema

Ejercicios	Ejemplos
Ejercicio n.º 1: asociación letra-sonido	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñar la letra y que el niño diga su sonido. - Enseñar la letra y que el niño diga su nombre. - Decir el sonido y que el niño identifique la representación gráfica. - Decir el nombre y que el niño identifique la representación gráfica.

Ejercicios	Ejemplos
Ejercicio n.º 2: deletreo	- Enseñar las letras y que el niño pronuncie la palabra, o bien decirlas oralmente para que el niño la escriba. /k/ /ə/ /r/ /ə/ /m/ /ε/ /l/ /o/
Ejercicio n.º 3: fluencia fonética	- Escribir en X minutos palabras que empiecen por la letra r: rata - redonda - raqueta - reír - rombo - río - rinoceronte - regla...
Ejercicio n.º 4: formación de palabras	- Escribir en x minutos tantas palabras como se pueda utilizando solo unas letras: piso - soso - pate - pipa - sopa - piso - paso - mapa...
Ejercicio n.º 5: encadenamiento	- Hacer una cadena de palabras cambiando la letra marcada: piso - <u>s</u> opa - pal <u>ab</u> ra - bra <u>z</u> o - zo <u>r</u> ro - ro <u>j</u> a - <u>s</u> ala - la <u>ç</u> asito
Ejercicio n.º 6: llenar vacíos	- Llenar los vacíos: camiset__a - bicic__eta - me__ita - cabez__ - rodi__a...
Ejercicio n.º 7: juego del ahorcado	- Pensar una palabra y poner una línea por cada letra que contenga:  (Jardín) _ _ _ _ _ El niño tiene que ir diciendo letras para adivinar de qué palabra se trata. Por cada error se va dibujando una parte del dibujo esquemático de un ahorcado, y por cada acierto se escribe la letra en su lugar correspondiente.
Ejercicio n.º 8: lectura de sílabas, palabras simples, palabras complejas y pseudopalabras	Lectura de sílabas: <ul style="list-style-type: none"> • ma, pi, no, be, mu, ta, le, si, jo, mo... • ad, me, ic, uf, up, om, in, er, ag, ub... • man, pir, not, bes, mub, tar, led, sic, jos, mop... • tra, bra, bro, tre, dru, cru, fre, cro, dro, pro, pri... Lectura de palabras: <ul style="list-style-type: none"> • miel, dos, las, sol, pie, gas... • bota, toda, cama, sopa, cosa, sola, bala, pala, sierra... • tres, clase, broma, cloro, gris, trabajo, brillar, brisa, pobre... • césped, muchas, fruta, sucio, cine, globo, castillo, tortilla... Lectura de pseudopalabras: <ul style="list-style-type: none"> • mupi, supo, tico, nute, dima, bule, maputo, supoti, filoni, minoli, quemí, quino... • troque, crope, friti, motri, susca, cusca, crista, frusta, biusca, puisa... • entraflut, parcolets, esquipolus, viterama, grostarra, enredules...
Ejercicio n.º 9: dictado de sílabas, palabras simples, palabras complejas y pseudopalabras	(Ved los ejemplos del ejercicio n.º 8)

1.2.3. Nivel 3. Velocidad lectora (lectura global)

Una vez que el niño ha adquirido la conciencia fonológica y la correspondencia de los fonemas con las grafías, es el momento de conseguir una lectura más fluida y cómoda. Como en cualquier aprendizaje, la lectura es costosa y mecánica al principio (**lectura fonológica**) hasta que después de mucha repetición llega a ser fluida, rápida y casi automática (**lectura léxica o global**). Para conseguir esta lectura global, es necesario haber visto muchas veces una determinada palabra, haberla leído muchas veces por la vía fonológica hasta que, simplemente viendo la silueta, sabemos de qué palabra se trata (**vía léxica**). Un estudio del equipo del doctor Cuetos (Suárez-Coalla, Avdyli y Cuetos, 2014) muestra, a través de una reducción del tiempo considerable, que los normolectores desarrollan la representación gráfica con unas seis exposiciones y, en cambio, el grupo de los disléxicos no reducen el tiempo de lectura en seis exposiciones, cosa que hace presuponer que necesitan más exposiciones para desarrollar la lectura global. La gravedad de la dislexia irá ligada al número necesario de exposiciones que tiene que hacer un niño para leer una palabra por la vía global.

Los niños disléxicos tienen muchas dificultades para adquirir una lectura global, por eso siempre leen de forma costosa y poco automática. Esto dificulta enormemente su capacidad de comprensión, dado que destinan mucho esfuerzo a leer bien (mecánica lectora), a menudo a expensas de una adecuada comprensión.

Denominamos **fluidez lectora** la habilidad para leer un texto con una velocidad, precisión y expresión adecuadas (NICHHD, 2000, p. 1). Además, la fluidez requiere el uso rápido de los signos de puntuación y la convicción de dónde poner el énfasis o dónde hacer las pausas para dar sentido al texto.

En los últimos años, ha aumentado el número de investigaciones que van destinadas a comprobar la eficacia de los tratamientos para mejorar la velocidad lectora (Chard, 2002; Vadasy y Sandners, 2004). El método de tratamiento que parece más eficaz es la **lectura repetida**. Las intervenciones mediante este método, en niños con dificultades lectoras, se asocian a mejoras en la velocidad lectora, la precisión y la comprensión, de acuerdo con la teoría del automatismo (Le Berge, 1974; Levy 2001; Morris 2010). Varios autores han comprobado que mediante la intervención en lectura repetida y el trabajo en comprensión lectora, y dando estrategias para la lectura, se consiguen mejoras tanto en fluidez lectora como en comprensión (Vaughn, 2000). Este método, además, se puede llevar a cabo con la ayuda de un modelo lector (profesores, padres, compañeros) o sin, de forma que disponemos de las posibilidades siguientes:

Visual word form area

En esta etapa, lo que estamos intentando es activar la región del cerebro que se denomina área de la forma visual de la palabra (*visual word form area*) (McCandliss, Cohen y Dehaene, 2003), localizada en la parte inferior izquierda del lóbulo temporal, el giro fusiforme. Esta región es la que se activa más cuando los buenos lectores leen de forma fluida. Es la que permite hacer una lectura ágil, rápida y sin esfuerzo.

- **Lectura repetida sin modelo:** es aquella que se lleva a cabo de forma autónoma, sin ayuda, tanto en voz alta como silenciosa. Parece haber muy poca evidencia de que la lectura silenciosa sea eficaz para mejorar la fluidez lectora en niños disléxicos (Chard, 2002).
- **Lectura repetida con modelo:** ha demostrado ser más eficaz que la lectura repetida sin modelo, particularmente para estudiantes con baja fluidez lectora. Se trata de leer con la ayuda de un modelo lector, un normolector, que puede ser un adulto o un compañero buen lector.
- **Lectura repetida mediante modelo grabado:** es también un método eficaz, incluso más eficaz que la lectura sin modelo, pero los estudios demuestran que no resulta tan eficaz como la lectura en voz alta con modelo adulto, como, por ejemplo, un profesor (Chard, 2002). Se trata de leer imitando la lectura de un ordenador, de un CD o similar.

También hay estudios que comparan la eficacia de las instrucciones de lectura tradicional (lectura silenciosa o en voz alta, pero sin modelo ni instrucciones de lectura) ante un tratamiento mediante lectura repetida con modelo lector (un compañero) y con una instrucción adecuada. Estos estudios muestran resultados muy favorables a favor del segundo grupo de tratamiento (Simons, Fuchs, Fuchs, Mathes y Hodge, 1995); por tanto, apoyan la utilidad del uso de un modelo lector a la hora de entrenar la fluidez lectora.

Además del método utilizado a la hora de trabajar la velocidad lectora, hay otros elementos que hay que tener en cuenta en la hora de la intervención, por ejemplo, la **longitud del texto**. En ejercicios de lectura repetida, parece que la longitud del texto no afecta al resultado, pero si controlamos la longitud del texto y no lo hacemos muy largo, se puede conseguir que los niños se focalicen en las palabras durante un período más largo de tiempo (Cohen, 1988), y esto puede resultar favorable.

Se ha demostrado que cambiando progresivamente la **complejidad de los textos** en función del rendimiento del niño, aumenta su fluidez lectora total (Lovitt y Hansen, 1976; Weinstein Cooke, 1992). Lo más adecuado es fijar un criterio a partir del cual aumentar el nivel de complejidad de los textos (por ejemplo, número de palabras/minuto), para que el niño asocie sus mejoras en lectura a aumentos en la complejidad, y así motivarlo a continuar trabajando.

Otro factor que hay que tener en cuenta es el **número de repeticiones** que se hacen del texto. Se ha observado que releer el mismo texto muchas veces es mejor que releerlo pocas veces (Chard, 2002); por tanto, es otro factor que hay que tener en cuenta a la hora de planificar las sesiones de trabajo.

También se ha analizado el **tipo de *feedback*** que se da al niño (corregir errores, penalizar, premiar, alentar...). La corrección y el *feedback* en las palabras mal leídas favorece también la mejora de la fluidez lectora (Smith, 1979), siempre que se haga de forma agradable y alentadora para el niño y no suponga aumentar su frustración ni penalizar de manera desagradable sus errores.

Numerosos autores han querido demostrar mediante estudios científicos metodológicamente adecuados la eficacia de sus tratamientos. De todas maneras, no es fácil diseñar estudios que demuestren la eficacia de un tratamiento reeducador o rehabilitador. Es necesario que cuenten con un grupo control, al cual no se le debe aplicar la intervención que se ha de evaluar; hace falta que los niños estén distribuidos en los diferentes grupos **de manera aleatoria**; se requiere que los **evaluadores** que valoran el nivel lector sean **ciegos**, es decir, que no sepan qué tratamiento ha recibido cada uno de los niños...

Sound Partners

Uno de los pocos programas de intervención para mejorar la fluidez lectora que ha podido demostrar su eficacia cumpliendo con todos los requisitos mencionados es Sound Partners, desarrollado por el Washington Research Institute en 2008 en lengua inglesa. Consiste en un entrenamiento de treinta minutos, cuatro días a la semana durante un año. Se centra en el trabajo de correspondencia grafema-fonema, mezcla de fonemas, descodificación y codificación fonológica de palabras regulares, lectura de palabras irregulares muy frecuentes...

Este estudio ha demostrado efectos positivos en correspondencia grafema-fonema, fluidez lectora, comprensión lectora y rendimiento lector global (Mooney, 2003; Vadasy y Standers, 2008; Vadasy, Jenking, Antil, Wayne y O'Connor, 1997; Vadasy, Standers y Peyton, 2006).

Algunos autores proponen trabajar la fluidez lectora a partir de **unidades subléxicas** con múltiples letras, como, por ejemplo, las sílabas (Wolf, Miller y Donnelly, 2000; Defior y Tudela, 2011; Kairaluoma, Ahonen, Aro y Holopainen, 2007). Aunque no es un método muy extendido, Tressoldi, Vio e Iozzino (2007) obtienen buenos resultados después de un método intensivo de trabajo basado en lectura de textos a través del método silábico.

Finalmente, también existen métodos informatizados para trabajar la fluidez. Las innovaciones tecnológicas han permitido adaptar los tratamientos a versiones informatizadas donde se trabajan los mismos objetivos, pero de forma mucho más alentadora para los niños y más cómoda, puesto que se pueden hacer desde casa y de manera mucho más intensa, dado que se puede practicar todos los días de la semana.

A continuación, presentamos tres programas que actualmente están en el mercado y que consideramos que tienen un buen fundamento teórico y metodológico:

- **Glifing** es un método que consiste en utilizar las TIC para aplicar un programa de entrenamiento de la lectura basado en una serie de actividades que, presentadas de forma lúdica, permiten a las personas con problemas lectores entrenarse de manera intensiva y amena a la vez. El programa

TIC

Tecnologías de la información y la comunicación.

consiste en sesiones diarias de diez a quince minutos, que se pueden hacer tanto en catalán como en castellano.

- El proyecto **Binding** es un método innovador que tiene como objetivo la adquisición y mejora de las capacidades lectoras, y que ha sido desarrollado a partir de aplicar la evidencia científica al ámbito del aprendizaje. La metodología ha sido desarrollada por la Universidad de Barcelona y la Fundación Josep Finestres, una fundación sin ánimo de lucro. El programa consiste en sesiones diarias de diez a quince minutos.
- La **Pizarra dinámica de lectura**, o la nueva versión en línea **Pdle 3.0** – de la empresa Encódigo software educativo–, es un innovador programa en línea para el aprendizaje y la automatización de la lectura. Permite trabajar con textos en la pantalla del ordenador, «animarlos» y resaltar letras con colores. Es una herramienta tremendamente motivadora y eficaz para la rehabilitación de la lectura, con la cual se consigue mejor precisión y rapidez en mucho menos tiempo que con técnicas más tradicionales.

Pese a la cantidad de material que hay disponible para trabajar la fluidez lectora y el amplio abanico de herramientas informatizadas de que se dispone, es interesante remarcar que para trabajar en estas etapas es recomendable utilizar también el material escolar propio del niño, sobre todo para evitar duplicar tareas.

A continuación os ofrecemos una serie de ejercicios para trabajar la lectura a través de la forma de la palabra y a través de la exposición repetida de la misma palabra (ved la tabla 3). En este último bloque de ejercicios es conveniente utilizar un cronómetro para favorecer una lectura rápida. Nos servirá para que el niño vea que cada vez lee más rápidamente y con más fluidez¹.



Tabla 3. Ejercicios del nivel 3: lectura global

Ejercicios	Ejemplos
Ejercicio n.º 1: fichas de lectura.	Fichas de sílabas, palabras o textos ordenados de menor a mayor dificultad que el niño tiene que leer cada día durante una semana. La semana siguiente, se lee la ficha siguiente, y así consecutivamente (ved el anexo).

Trabajar con material escolar

Suele ser una época en la que los deberes y los exámenes ocupan ya una parte importante de su tiempo y, siempre que se pueda, se aconseja aprovechar las lecciones académicas para trabajar la lectura, de este modo evitaremos hacer trabajo doble.

⁽¹⁾Siempre que esto suponga un problema o una situación estresante para el niño, haremos el mismo ejercicio pero sin medir el tiempo con un cronómetro.

Ejercicios	Ejemplos
	Estructura: <ul style="list-style-type: none"> • Sílabas: <ul style="list-style-type: none"> – consonante-vocal (sílabas directas): pa, me, ti – vocal-consonante (sílabas inversas): ap, em, it • Sílabas consonante+consonante+vocal: <ul style="list-style-type: none"> – bra, cre, gli • Palabras de dos sílabas: <ul style="list-style-type: none"> – simples: cosa, roca, mono, pera, sapo – con una sílaba consonante-consonante-vocal: cromo, plena, brisa – con una sílaba consonante-vocal-consonante: pasta, salta, perla • Palabras de tres sílabas: <ul style="list-style-type: none"> – simples: pelota, careta, maleta, jirafa – complejas: carpeta, pizarra, planeta, elefante • Palabras de más de tres sílabas: <ul style="list-style-type: none"> – farmacia, bolígrafo, helicóptero • Texto con signos de puntuación: puntos, comas, interrogantes, exclamaciones...
Ejercicio n.º 2: presentación rápida de sílabas o palabras.	- Mediante fichas en el ordenador, el niño tiene que intentar leer la palabra antes de que desaparezca.
Ejercicio n.º 3: adivinar qué palabra es a través de la forma	Miel:  Pala: 

1.2.4. Nivel 4. Entonación, ortografía, redacción y comprensión lectora

Entonación

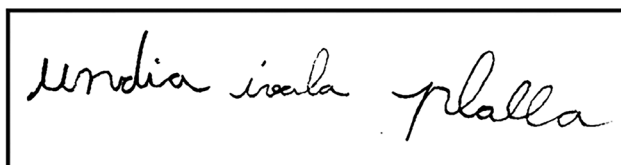
La **entonación** en la lectura es un aspecto fundamental. Según Koriat, Greenbergi y Kreiner (2002), la entonación hace la función de elemento representativo en el análisis de la estructura más elemental de la frase, y resulta crucial para retener la información leída en la memoria de trabajo para que pueda ser procesada y comprendida (NICHD, 2000).

Digamos, pues, que una entonación adecuada nos permite ir secuenciando y analizando la frase a medida que la leemos para así entender la función que tiene cada palabra dentro de la frase y, por tanto, entender el significado. Según varios estudios, la automatización del lenguaje y la entonación adecuadas a la hora de leer tienen que estar desarrolladas entre el primero y el tercer curso académico (Kuhn y Stahl, 2003), es decir, entre primero y tercero de primaria.

Ortografía

Uno de los síntomas que más destacan en los niños disléxicos y uno de los que permite detectarlos en cualquier etapa de su desarrollo es la presencia de numerosos **errores ortográficos** en sus escritos (ved la figura 4). Torgesen (2000) defiende que las dificultades en fluidez lectora comportan una menor exposición a la lectura y, por tanto, una poca visualización de las palabras o de su representación ortográfica, y que por eso hacen errores. Pero, en algunos casos, la disortografía persiste en el tiempo, a pesar de conseguir una fluidez lectora aceptable (Landerl y Wimmer, 2008).

Figura 4. Ortografía. Transcripción: «un día iba a la playa».



Niño disléxico. 1.º de primaria.

Fuente: Hospital Sant Joan de Déu

Los niños sin dificultades lectoras adquieren gran parte de la ortografía de forma pasiva y espontánea, simplemente a través de la adquisición de la vía global de la lectura. El hecho de ver una palabra escrita de una determinada manera, por ejemplo «haber» con «h» y «b», y verla muchas veces siempre escrita del mismo modo ² activa una región cerebral, el giro fusiforme (*visual word form area*), que hace que la graben con esta ortografía. Por tanto, cuando la ven escrita de otro modo, por ejemplo, «haver» o «aver» o «aber», se les despierta una alarma –como decimos de manera simbólica, «duelen los ojos» y sabemos que alguna letra no está en su lugar o no es la adecuada. Esto no pasa en los disléxicos. Ellos no tienen a pleno rendimiento la *visual word form area* y, por tanto, no tienen la capacidad de detectar visualmente un error ortográfico, todo les parece igual de bien o de mal, no tienen la ayuda del «mal de ojos». Para los niños disléxicos la ortografía es un aprendizaje costoso e infinito.

⁽²⁾Anteriormente hemos mencionado los estudios del doctor Cuetos, en los que se observa la activación de la lectura global con unas seis exposiciones.

Es frecuente en las escuelas y en casa recurrir a la copia reiterada de las palabras mal escritas con el objetivo de que queden grabadas para próximas veces, para no cometer más ese error. En el caso de los niños con dislexia, este abordaje difícilmente resulta beneficioso. Ellos no son capaces de detectar errores de ortografía, tal como se ha explicado, pero sí que son capaces de memorizar algunos. En general, los disléxicos tienen la misma capacidad de memorización que cualquier otro niño, ya que la memoria y la lectoescritura van por redes cerebrales completamente diferentes; por tanto, podemos intentar priorizar vocabulario básico y que memoricen la ortografía.

En la literatura científica, los autores defienden que existen dos estrategias principales para mejorar la ortografía (Richards *et al.*, 2006) y que han resultado ser eficaces.

- La primera es la **estrategia ortográfica**, que se basa en hacer que el niño se focalice en las letras que componen la palabra y no en la palabra entera.
- La segunda estrategia es **fortalecer las bases morfológicas de las palabras** y así ser capaz de segmentarlas en unidades con significado (raíz, prefijo y sufijo). El grupo de Tsesmeli y Seymour (2009) obtuvo buenos resultados en palabras derivadas y generalización a partir de palabras análogas en cuanto a estructura y sufijación en adolescentes disléxicos. Digamos que el hecho de que se fijen en la raíz de las palabras y sus derivados ayuda a reducir el número de palabras que hay que memorizar y favorece la generalización.

Es necesario tener en cuenta que la mayoría de estudios han sido hechos con población anglosajona y, por tanto, los resultados no siempre se pueden extrapolar a nuestra población. La lengua inglesa es enormemente opaca, sus letras no siempre se pronuncian del mismo modo, sino que lo hacen según el lugar que ocupan dentro de la palabra.

En inglés, la letra *a* a veces suena [a], otras veces [ei], otras [ə]... no hay una correspondencia directa ni estable entre la letra y su sonido.

En los últimos años han empezado a salir estudios hechos con poblaciones que utilizan lenguas más transparentes y se observan diferencias respecto a las lenguas opacas en cuanto a la adquisición de la ortografía y la fluidez lectora. Habrá que ver, más adelante, si estas diferencias comportan diferentes estrategias para el aprendizaje de la lectoescritura.

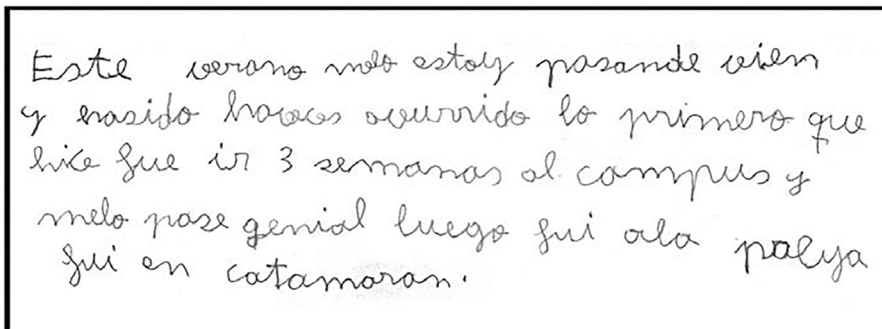
Redacción

Aparte de la entonación y la ortografía, otra de las manifestaciones principales de la dislexia es la pobre **expresión escrita**, a menudo infradiagnosticada y, por tanto, no tratada (Bernirger, Nielsen, Abbott, Wijsman y Raskind, 2008). Es común entre los niños disléxicos realizar una buena defensa oral y, en cambio, una plasmación por escrito muy pobre, no solo desde el punto de vista de la ortografía, sino también de organización del discurso, redacción, composición de frases, etc. Dado que en la escuela, el instituto o en la universidad las evaluaciones todavía se hacen mayoritariamente por vía escrita, es necesario reforzar estas habilidades para que el alumno disléxico consiga plasmar por escrito todo lo que ha estudiado (ved la figura 5).

Para trabajar la expresión escrita, se recomienda trabajar uno por uno los diferentes componentes del texto que dan lugar a una redacción muy elaborada. Para empezar, hay que reforzar el conocimiento de la **sintaxis**, entender la función de cada palabra en una frase, e insistir en el orden que deben tener los diferentes sintagmas y complementos dentro de una oración. Es importante también dar importancia a los **signos de puntuación**: hay que saber cómo se tienen que utilizar y cuándo, y hay que evitar hacer frases largas sin ningún signo de puntuación en medio. Por último, es importante trabajar las **partes**

de la redacción, de la historia: organizar las ideas en párrafos, donde el primero es introductorio, el segundo es explicativo, y el último, conclusivo. Es decir, es importante ir del nivel más sencillo (la frase) al más alto (la historia), trabajando cada uno de los componentes del redactado.

Figura 5. Ortografía. Transcripción: «Este verano me lo estoy pasando bien y ha sido a veces aburrido lo primero que hice fue ir 3 semanas al campus y me lo pasé genial luego fui a la playa y fui en catamarán»



Redactado espontáneo de un chico disléxico de 4.º de primaria.

Fuente: Hospital San Juan de Dios

Como habíamos comentado en el apartado de la fluidez lectora, se recomienda, siempre que se pueda, trabajar estos aspectos a partir del material escolar propio del niño; de este modo se optimiza el tiempo que dedica y se favorece al máximo la generalización de los aprendizajes.

Comprensión lectora

Cuando un niño disléxico lee, lo hace de manera poco automática y, por tanto, le dedica todos los recursos cognitivos de que dispone. Esto suele provocar un impacto en su **capacidad de comprensión lectora**, sobre todo en los últimos cursos de primaria y en la secundaria, donde la longitud de los textos y su complejidad obligan al lector a poseer una buena capacidad de comprensión lectora para poderlos entender.

Sabemos, y hemos repetido a lo largo de estas páginas, que como profesionales del mundo de la educación no podemos nunca recomendar tratamientos que no hayan sido secundados por evidencia científica. No es suficiente motivo tener muchos años de experiencia o haber visto que este o aquel tratamiento ha funcionado en otro niño o niña. Las familias no tienen por qué ser expertas en la materia y en el momento del diagnóstico de un hijo o hija se encuentran en una situación vulnerable. Es misión y obligación de los docentes, educadores y otros profesionales recomendarles los tratamientos más adecuados y eficaces para cada caso.

Es clave, pues, que como profesionales sepamos cuáles son los tratamientos que han mostrado evidencia científica para tratar las dificultades de comprensión lectora.

Así, basándonos en la **guía práctica publicada por el Instituto de Ciencias de la Educación (IES)**³, ofrecemos las cinco recomendaciones sobre cómo se puede mejorar la comprensión lectora en alumnos a partir de último curso de educación infantil y hasta tercero de primaria:

⁽³⁾La guía práctica publicada en septiembre de 2010 se puede consultar en www.whatworksclearinghouse.

- Recomendación 1: enseñar a los alumnos a utilizar estrategias de comprensión lectora.
- Recomendación 2: enseñar a los alumnos a identificar y utilizar la estructura organizacional del texto para comprender, aprender y recordar el contenido.
- Recomendación 3: guiar a los estudiantes a través de una discusión enfocada y de alta calidad sobre el significado del texto.
- Recomendación 4: seleccionar los textos expresamente para apoyar el desarrollo de la comprensión.
- Recomendación 5: establecer un contexto atractivo y motivador en el cual enseñar comprensión lectora.

Los autores de esta guía práctica explican también cómo se pueden llevar a cabo estas cinco recomendaciones de manera detallada mediante ejemplos y ejercicios (ved la fuente original). A continuación, detallamos los principales aspectos que hay que tener en cuenta a la hora de implementar estas cinco recomendaciones.

- **Recomendación 1:** enseñar a los alumnos a utilizar estrategias de comprensión lectora.
 - Enseñar a los estudiantes a utilizar varias estrategias de comprensión lectora basadas en evidencia científica: activando el conocimiento previo que tienen los alumnos o haciendo predicciones, cuestionando, haciendo visualizaciones, monitorizando la lectura, haciendo inferencias, resumiendo, volviendo a explicar lo que han entendido...
 - Enseñar estrategias de comprensión lectora individualmente o en combinación: si se introducen las estrategias una a una se le da al alumno más tiempo para asimilarlas. Por otro lado, si se introducen las estrategias de forma simultánea, se enseña al alumno a utilizarlas de forma combinada. Ambas opciones son correctas.
 - Enseñar estrategias de comprensión lectora utilizando un sistema de traspaso gradual de responsabilidad: inicialmente, el maestro da la instrucción de forma explícita, después va modelando al alumno para instaurar la estrategia, seguidamente lo hace de manera colaborativa, más tarde mediante la práctica guiada, hasta que el alumno es capaz de hacerlo de forma independiente.
- **Recomendación 2:** enseñar a los alumnos a identificar y utilizar la estructura organizacional del texto para comprender, aprender y recordar el contenido.

- Explicar cómo se pueden identificar y conectar las partes de los textos narrativos: desarrollando herramientas, como, por ejemplo, trucos mnemotécnicos para ayudar a los estudiantes a identificar y recordar los elementos de la estructura. Por ejemplo, preguntar los elementos principales del texto (situación, personajes, trama, problema, desenlace...) y relacionarlos con los cinco dedos de la mano.
- Proporcionar instrucciones sobre estructuras comunes de textos informativos: utilizando ideas o temas familiares para los estudiantes y pidiéndoles que usen textos que proporcionen ejemplos de la estructura fáciles de reconocer en un inicio.
- **Recomendación 3:** guiar a los estudiantes a través de una discusión enfocada y de alta calidad sobre el significado del texto.
 - Estructurar la discusión para complementar el texto, el propósito instructivo, el curso y la habilidad de los lectores: es más probable que un texto promueva una discusión rica si presenta un personaje que se enfrenta a un conflicto o problema real que representa un dilema, puesto que ofrece al alumno la oportunidad de posicionarse en un lado o el otro. Los estándares de la evaluación nacional del progreso educativo (NAEP) incluyen tres categorías de comprensión: localizar y recordar, integrar e interpretar, y criticar y evaluar.
 - Desarrollar preguntas de discusión que requieran que los alumnos reflexionen en profundidad sobre el texto: «por qué hace...», «qué crees que...», «si tú fueras el autor...».
 - Hacer preguntas de seguimiento para fomentar y facilitar la discusión: siguiendo con las categorías NAEP, localizando y recordando (¿cuál es la idea principal en esta sección?), integrando e interpretando (¿cómo se siente el personaje?), criticando y evaluando (¿cuál crees que es el mensaje principal de esta historia?).
 - Hacer que los alumnos lideren discusiones estructuradas en pequeños grupos: asignando un rol a los alumnos para asegurar que participen, dando a los alumnos preguntas o gráficos y pidiéndoles que los discutan con los compañeros, haciéndoles preguntas que les hagan reflexionar...
- **Recomendación 4:** seleccionar los textos expresamente para apoyar el desarrollo de la comprensión.
 - Enseñar comprensión lectora mediante múltiples tipos de texto: la *Guía de lectura* de la NAEP divide los textos en dos grandes categorías, los textos literarios (ficción, literatura, no-ficción, poesía, autobiografías...) y los textos informativos (redacciones, textos a favor o en contra, documentales, artículos, discursos...).

- Elegir textos de alta calidad, con riqueza y profundidad de ideas e información: por ejemplo, personajes que desarrollan su personalidad a lo largo del texto, textos llenos de detalles, textos en los que se utiliza un vocabulario rico y una estructura correcta de las frases...
- Elegir textos con dificultad de reconocimiento de palabras y comprensión adecuados para la habilidad lectora de los estudiantes y la actividad instructiva: ni demasiado difícil ni demasiado sencillo. Hay que tener en cuenta la complejidad del texto desde la perspectiva lingüística (descodificación, complejidad de las frases...) y las demandas de contenido (cómo es el texto de abstracto, qué cantidad de información sutil contiene...).
- Utilizar textos que apoyen el propósito de la instrucción; por ejemplo, si el objetivo del profesor es instruir sobre la estructura del texto, hay que empezar con un texto de temática familiar en el que se identifique fácilmente la estructura. Si el objetivo, en cambio, es enseñar a los alumnos a hacer predicciones, es mejor seleccionar un texto desconocido o que admita varios finales posibles.
- **Recomendación 5:** establecer un contexto atractivo y motivador en el que enseñar comprensión lectora.
 - Ayudar a los estudiantes a descubrir el propósito y los beneficios de la lectura: por ejemplo, relacionando libros con otros que los alumnos ya hayan leído y con los cuales hayan disfrutado, o mencionando otros libros del mismo autor, identificando temas que hayan resultado interesantes para los alumnos... El panel recomienda también la creación de «centros de lectura» atractivos y «bibliotecas de aula» decorados y adaptados con butacas cómodas, almohadas, alfombras... para hacer más agradable la lectura.
 - Crear oportunidades para que los estudiantes se vean como lectores exitosos: procurando proporcionar elogios frecuentemente, trabajando con ellos para establecer objetivos, monitorizando su progreso hacia estos objetivos y proporcionando *feedback* positivo constante sobre su rendimiento para darles confianza y aumentar la motivación intrínseca para leer.
 - Dar a los estudiantes opciones de lectura: escogiendo una lectura de entre una selección previa hecha por el maestro, dejando que elijan dónde quieren leer (en la mesa, en la butaca, en el suelo...), permitiendo que expongan el contenido del texto en diferentes formatos (haciendo una redacción, en voz alta en clase, mediante una pequeña obra de teatro en el aula...), proponiendo varios finales para el mismo libro...

- Dar a los estudiantes la oportunidad de aprender colaborando con sus compañeros: las actividades que contienen trabajo en equipo son productivas cuando los estudiantes perciben su rol como importante, y cuando los profesores les motivan a ayudar a los compañeros a aprender, por ejemplo, haciendo leer el mismo texto a varios alumnos y después haciéndoles debatir sobre lo que han leído, lo que habían predicho... Agrupándolos para hacer una obra teatral propia sobre una historia que han leído o para analizar un texto, identificar los personajes...

1.2.5. Nivel 5. Estrategias compensatorias: técnicas de estudio y herramientas tecnológicas

La dislexia en etapas posteriores (últimos ciclos de primaria y en la secundaria) tiene otro tipo de repercusiones escolares. En estas etapas, la lectura ya no es el objetivo que se persigue, sino que es el medio a través del cual se adquieren los diferentes aprendizajes (ciencias, historia...). En este momento, es importante reforzar con **técnicas de estudio** a estos niños, como, por ejemplo, darles instrucciones para conseguir una lectura eficaz; enseñarles a subrayar, a extraer lo importante de cada párrafo, a sintetizar, a hacer esquemas o mapas conceptuales, etc., que les ayuden a entender lo que leen y así ser capaces de estudiarlo.

Otra de las opciones de que disponen los niños disléxicos es utilizar **herramientas tecnológicas** para compensar su déficit. Una de las más aconsejadas son las **aplicaciones que pasan el texto impreso a audio**. Estos «lectores» sustituyen la función lectora del niño por la audición del texto que se tiene que leer a través del ordenador. Es decir, el niño simplemente tiene que introducir el libro en la versión digital y el ordenador le lee las lecciones. De este modo, el niño puede centrarse en comprender y estudiar en lugar de perderse en la lectura de los textos. Hoy en día, en el mercado hay diferentes versiones de lectores informáticos. Se recomienda que la implementación de esta herramienta no sea antes de los dos últimos ciclos de primaria o secundaria, ya que hay que intentar desarrollar al máximo el potencial lector del niño. No obstante, en casos de dislexias graves se recomienda iniciar la utilización antes, para no frenar el desarrollo académico del niño por culpa de su bajo nivel lector.

Por otro lado, también han surgido muchas aplicaciones que pasan **de audio a texto**, o sea, que el alumno dicta al ordenador lo que quiere escribir y la máquina lo escribe. En general, estas herramientas están muy bien desarrolladas, de forma que la correspondencia entre el contenido dictado y el escrito es casi total, y además, sin errores ortográficos.

Hay que recordar que la dislexia, aparte de provocar un déficit fonológico y, por tanto, dificultades en la lectoescritura, suele comportar también otras dificultades, como **aprenderse las secuencias verbales automáticas** (días de la semana, meses del año, abecedario y tablas de multiplicar). Esto se debe de a la proximidad anatómica que hay entre el giro angular, región que procesa la

lectoescritura, y la región cerebral que se encarga de los aprendizajes de las secuencias. Es por eso que se recomienda que desde la escuela se faciliten herramientas como la calculadora o que, en su defecto, se permita al alumno tener escritas las tablas de multiplicar para no entorpecer también el rendimiento del alumno en la asignatura de matemáticas.

Ante estas dificultades, muchos familiares y profesores deducen que el niño tiene dificultades de memoria general y, por tanto, diseñan intervenciones para trabajar la memoria. Pero con pruebas específicas se puede ver que no es así. Los niños disléxicos no tienen dificultades para memorizar sus vivencias, una lección explicada por la maestra, el camino para llegar a casa, etc. Algunos solo tienen dificultades en un ámbito muy específico, el de memorizar las secuencias anteriormente mencionadas.

Existen también otras herramientas y recursos tecnológicos al alcance de los niños con dislexia, muchos de ellos se pueden encontrar en páginas web destinadas a este colectivo (edu3.cat y edu365, entre otras).

Es importante recalcar que los niños disléxicos no siempre se diagnostican en las primeras etapas, aunque lo deseable sería que así fuera, por lo que la reeducación de la dislexia no siempre empieza por el nivel más elemental, la conciencia fonológica. En función del momento evolutivo en que se encuentra el niño, la exigencia en la escuela y sus dificultades, se tiene que diseñar su intervención empezando por un nivel u otro. En principio, esperaríamos que un niño disléxico de primero de ESO tenga ya superadas las primeras etapas y, por tanto, probablemente empezaríamos a trabajar directamente por los niveles 4 y 5.

2. Intervención dirigida a la familia

La familia es un aspecto fundamental en cualquier momento vital del niño, y lo es con más motivo ante un problema o dificultad. Los padres normalmente llegan al diagnóstico después de un largo camino lleno de dudas, de opiniones muy diversas, de pensar que sus hijos no se esfuerzan y, a veces, incluso, después de pensar que ellos son los culpables. Es por eso que el diagnóstico suele ser un pequeño alivio, un momento en el que entienden qué está pasando. En este punto es importante ofrecer a la familia toda la información que necesiten –algunas mucha y otras poca. Es importante explicar los pasos que se van a seguir en adelante y dejar claro el papel de los padres en el tratamiento de la dislexia.

Podemos dividir la intervención en el ámbito familiar en tres apartados: la psicoeducación, el trabajo específico de lectura y el cuidado de la autoestima del niño.

2.1. Psicoeducación

Los padres del niño acabado de diagnosticar son un mar de dudas. Necesitan entender qué es la dislexia, por qué es un trastorno, cuál es la causa, si tiene o no tiene tratamiento, si se cura, si esto quiere decir que su hijo fracasará en los estudios... Es importante, pues, ofrecerles la información que necesiten sobre el trastorno y orientarlos para evitar, así, pérdida de tiempo e incluso de dinero (Karande, Mehta y Kulkarni, 2007).

El papel de los padres en este momento es fundamental. Son el **nexo de unión** entre la escuela, los profesionales y sus hijos. A veces son los primeros que se dan cuenta de las dificultades de sus hijos y en muchas ocasiones recurren a diferentes profesionales o centros hasta que llegan a averiguar cuál es el problema. En ocasiones se sienten culpables por no haberlo detectado antes, otras veces se culpabilizan por el peso genético que tiene este trastorno... en definitiva, a menudo necesitan tanta ayuda como sus hijos, como mínimo en un primer momento.

Los padres, pues, tienen un papel fundamental y no deben ser olvidados a la hora de tratar a un niño con dislexia. Es importante que la familia sepa en qué consiste la reeducación de la dislexia, el trabajo que hacen los profesionales con su hijo, así como las adecuaciones que se pueden aplicar desde la escuela para favorecer un desarrollo académico correcto. A menudo son ellos quienes pueden detectar contradicciones o incongruencias en la intervención. Es importante que sean conscientes de lo que se está haciendo con sus hijos y que haya el máximo de coordinación entre profesionales, escuela y familia.

2.2. Actuación en casa

Como hemos dicho hasta ahora, la familia tiene una gran importancia en el diagnóstico y en la intervención de la dislexia. No obstante, es importante también que los padres entiendan que lo que se espera de ellos es que sean padres, no profesores ni profesionales, y que la intervención la tienen que llevar a cabo personas con formación específica (Karande, Mehta y Kulkarni, 2007).

Para muchas familias es difícil dejar que solo los profesionales intervengan. Por ese motivo, se han llevado a cabo investigaciones sobre este tema. Hay poca evidencia de que se obtengan buenos resultados con el trabajo específico en casa. De todas maneras, algunos estudios (Gortmaker, Daly, McCurdy, Persampieri y Hergenrader, 2007; Resetar, Noell y Pellegrin, 2006; Schulte-Körne, 2010) observan una leve mejora en fluidez lectora después de una práctica repetida y regular en casa. Según estos autores, después de haber leído un texto, es positivo proporcionar *feedback*, comentar los errores cometidos, corregirlos con los niños y después releerlo (Eckert, Ardoin, Daly y Martens, 2002). Pese a estos resultados, se ha descrito que la mejora en fluidez lectora va disminuyendo progresivamente si se acaba la práctica de la lectura en casa, por lo que estos autores recomiendan mantenerla, por ejemplo, durante los meses de verano (Cooper, 1996; Schacter, 2003; Gortmaker, Daly, McCurdy, Persampieri y Hergenrader, 2007).

Otros factores que hay que tener en cuenta para obtener cierta mejora en la lectura son el hecho de trabajar con material motivador y seguir una práctica repetitiva y regular, teniendo en cuenta que a más frecuencia, mejores resultados (Gortmaker, Daly, McCurdy, Persampieri y Hergenrader, 2007). Hay que tener muy presente que los niños pasan muchas horas en la escuela, a menudo trabajan también con algún profesional y que, además, evolucionan de manera natural, siempre progresan, nunca van a menos. Por todo esto es difícil separar si la mejora se debe a la lectura periódica o al desarrollo natural de las habilidades del niño (Schulte-Körne, Deimel y Remschmidt, 2003). Lo más importante es **evitar angustiarse** y **evitar imponerle la actividad**. Lo último que queremos es que rechace la lectura.

Cuando los niños están iniciándose en la lectura, en casa se pueden llevar a cabo paralelamente otras actividades de forma lúdica, como, por ejemplo, juegos fonéticos (Schulte-Körne, 2010; Artigas, 2011). Eso sí, siempre que el niño disfrute con los juegos, puesto que no hay ninguna evidencia clara sobre el beneficio en el rendimiento escolar de estas tareas hechas en el ámbito familiar.

Juegos fonéticos

Buscar palabras que rimen, buscar palabras que empiecen o acaben por un determinado sonido, omitir el sonido de una palabra, jugar al ahorcado...

Para fomentar la lectura en casa, es recomendable establecer un entorno familiar en un lugar y momento agradables. Una manera de hacerlo puede ser potenciar la lectura común amenizando al máximo la actividad, por ejemplo que lean el padre o la madre, que el niño lea en voz alta, que los padres lean previamente el texto al niño... Lo importante es que se asocie la lectura con algo agradable, placentero y positivo (Schulte-Körne, 2010). Buscamos que el niño aprecie toda la información que puede extraer del material escrito, a partir de la lectura, que tenga interés y ganas de leer.

Aunque no existe evidencia de que sirva, de hecho, ni siquiera se recomienda, en el supuesto de que los padres quieran trabajar de forma más sistemática con sus hijos, la literatura muestra que los refuerzos contingentes –los premios– en la actividad lectora mejoran el rendimiento (Eckert, Ardoin, Daly y Martens, 2002) y, por eso, según la motivación del niño, recomiendan combinar la lectura con una recompensa material o no. Algunos autores proponen establecer objetivos determinados y que el niño vea cómo se supera día a día, por ejemplo calcular palabras por minuto, número de preguntas correctas en la comprensión lectora, calcular el tiempo de la lectura...

En resumen, el trabajo de los padres no es otro que el de inculcar el **gusto por la lectura**. Es recomendable, pues, buscar un momento y un lugar adecuados. Siempre que el niño disfrute, los padres pueden estimular otros aspectos de la lectura mediante juegos y actividades divertidas.

2.3. Potenciar los puntos fuertes

Según la literatura, los niños con dislexia pueden tener problemas asociados de autoestima, emocionales y de comportamiento (Terras, Thompson y Minnis, 2009). La probabilidad de tenerlos aumenta si el niño presenta más de un trastorno comórbido. Estos problemas pueden tener impacto no solo en la niñez, sino también en la edad adulta; por eso es importante tenerlo en cuenta y trabajarlos (Nalavany y Carawan, 2011). Si hay una mayor autoestima, la actitud ante las tareas de lectoescritura es más positiva y, como consecuencia, los resultados también son mejores (Terras, Thompson y Minnis, 2009).

Por este motivo, es fundamental potenciar los puntos fuertes de los niños. Esto quiere decir potenciar las habilidades en las que más despuntan: música, deportes, dibujo... Con esto se busca fortalecer su autoestima y seguridad, y evitar pensamientos negativos como «soy un inútil», «soy tonto»... que a menudo suelen aparecer.

El objetivo es que aprendan que todas las personas pueden ser más hábiles en unas cosas y menos en otras. La tarea de los padres es, pues, ayudar a sus hijos a encontrar sus puntos fuertes y potenciarlos. Hay que encontrar el punto intermedio entre no sobreexigir ni sobreproteger.

3. Intervención dirigida en la escuela

La escuela es otro de los elementos clave en este tema. Los maestros tienen un papel fundamental junto con los padres; durante el día pasan casi más horas con los niños que los mismos padres, por lo que pueden ayudar enormemente o dificultar y entorpecer la evolución del niño disléxico. Suele pasar que a lo largo de la vida escolar el niño ha ido encontrando profesores que han sabido entenderle y le han animado a no rendirse y a continuar trabajando, y otros, en cambio, que lo han hecho sentir incapaz y que sólo han conseguido deteriorar su autoestima y disminuir su capacidad de esfuerzo.

Podemos dividir la intervención en el ámbito escolar en tres bloques: la psicoeducación, la atención específica y las adecuaciones en el aula.

3.1. Psicoeducación

3.1.1. Profesorado

Los profesores a menudo son los primeros en detectar las dificultades lectoras del niño en el momento en que todos se inician en el aprendizaje de la lectura. Si bien es cierto que no todos los niños son iguales a la hora de adquirir los aprendizajes, los profesores ven muy claro si a un alumno le está costando especialmente aprender a leer y escribir. En este momento, es importante que aconsejen a la familia consultar a un especialista en trastornos del aprendizaje. Es esencial que los profesores reciban una formación especializada en trastornos del aprendizaje para poder identificar las dificultades en sus alumnos, saber qué es normal y qué no lo es. Lo ideal sería que esta formación ya empezara en las facultades de magisterio o pedagogía, pero si no es así, es necesario que los maestros se formen en las mismas escuelas mediante seminarios, talleres o charlas.

La coordinación familia-escuela es fundamental para el éxito escolar (Planas, 2007) y más si existen trastornos de aprendizaje. Se aconseja que haya contacto continuo entre los profesores, la familia y los profesionales externos que trabajen con el niño. De este modo, se podrá valorar la evolución y redirigir el abordaje si fuera necesario en algún momento.

Cuando un profesor detecta que a un niño le está costando más de la cuenta aprender a leer, es un error esperar o darle tiempo para que madure y/o adquiera el nivel lector del resto del grupo/clase sin tomar medidas. La intervención en este momento, primer ciclo de primaria, es clave para poder hacer un mejor pronóstico (Shaywitz, Morris y Bennett, 2008).

Actualmente ya disponemos de algunos protocolos de detección y actuación en dislexia que pueden facilitar el trabajo de los profesores a la hora de detectar los primeros síntomas de la dislexia.

Uno de ellos es el **Prodislex**⁴. Ha sido elaborado por un equipo de profesionales con la colaboración de la Asociación de Dislexia y Familia (Disfam) y la Universidad de les Illes Balears (UIB), y la supervisión de profesores y profesionales de la Dirección General de la Innovación y Profesorado. Tiene como objetivo promover la detección precoz de la dislexia y proporcionar recursos y estrategias para conseguir que estos niños obtengan un buen rendimiento académico.

Otro es el **Prodiscat**⁵. Se trata de un protocolo dirigido a maestros y profesores, elaborado por el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña y el Colegio de Logopedas de Cataluña, con el objetivo de poder observar y detectar precozmente a los niños que presentan dificultades en el aprendizaje de la lectura para intervenir lo antes posible y poderles ofrecer los apoyos necesarios para asegurar su progreso académico y emocional (ved la figura 6).

Reflexión

Siempre es mejor trabajar la lectura con un niño, aunque después su nivel se normalice –y, por tanto, veamos que no era disléxico–, que no dejar de trabajar con él y después de esperar un tiempo darnos cuenta de que se ha quedado muy atrás.

⁽⁴⁾www.disfam.net/prodislex

⁽⁵⁾http://www.upf.edu/upfinclusio/pdf/prodiscat_batx.pdf

Figura 6. Ejemplo del protocolo Prodiscat

Protocolo de observación para detectar indicadores de la dislexia en la etapa de primaria – ciclo medio (3.º y 4.º)

Nombre del alumno _____ Curso escolar _____

Fecha de nacimiento _____ Fecha de valoración _____

Nombre del maestro _____

ETAPA	ÍTEMS	SÍ	NO
CICLO MEDIO DE PRIMARIA (3.º Y 4.º)	Aspectos generales		
	1. Tiene antecedentes familiares con dificultades de lectura y escritura		
	2. Presenta discrepancia entre el rendimiento cognitivo y el académico		
	3. Se da una diferencia significativa entre el trabajo oral y el escrito		
	4. Se observa discrepancia entre la comprensión lectora y la comprensión oral		
	5. Muestra un rendimiento diferente entre las asignaturas de lengua y otras materias del curso		
	6. Se detecta un desajuste entre el esfuerzo y los resultados		
	7. Tiene un rendimiento académico fluctuante		
	Aspectos específicos		
	8. Tiene dificultades para acceder al léxico cuando habla		
	9. Le cuesta expresar oralmente las ideas de manera ordenada		
	10. Comete muchos errores en la lectura: omisiones, sustituciones, adiciones, inversiones		
	11. Inventa palabras cuando lee		
	12. Tiene poca fluidez lectora en comparación del grupo clase		
	13. Cuando lee manifiesta ansiedad y desasosiego		
	14. Evita tareas en las que le hace falta leer y escribir		
	15. Tiene dificultades de comprensión lectora (por dificultades en descodificar)		
	16. Copia con faltas de ortografía		
	17. Cuando escribe hace muchas faltas de ortografía respecto al grupo clase		
	18. Le cuesta seguir el ritmo de un dictado		
	19. Presenta dificultades de grafismo		
	20. Cuando escribe utiliza estructuras muy simples		
	21. Le cuesta expresar por escrito lo que sabe		
	22. Tiene muchas dificultades en la adquisición de lenguas extranjeras		
23. A menudo se equivoca en el cálculo mental			
24. Hace errores en las operaciones de cálculo escrito			

Marcar Sí o No según corresponda

Es importante que tanto los profesores que tratan al niño, como el mismo niño sean conscientes de qué adaptaciones se aplican para que pueda progresar con normalidad en los aprendizajes.

3.1.2. Compañeros

Del mismo modo que el niño diagnosticado de dislexia, sus compañeros de clase tienen que saber cuáles son sus dificultades y cómo se le puede ayudar. Los niños se dan cuenta de cómo avanzan ellos mismos y sus compañeros, y la mayoría son conscientes de si un compañero tiene dificultades a la hora de leer.

Educar a los niños también consiste en hacerles entender que cada uno de ellos tiene un perfil cognitivo característico, unos puntos fuertes y unos puntos débiles, y que a veces son necesarias unas ayudas para poder desarrollarse con éxito. Si el grupo/clase es consciente de las dificultades de su compañero, evitaremos que se burlen de él y promoveremos que le entiendan y que puedan comprender que en determinadas ocasiones se le evalúe de forma diferente. Los otros niños tienen que entender que las ayudas recibidas por el niño con dislexia son tan necesarias como unas gafas para un miope o la insulina para un diabético (Shaywitz y Shaywitz, 2003). De este modo, hacemos que los compañeros puedan tener un papel activo y de colaboración y ayuda.

Resulta positivo dedicar una tutoría a hacer que cada niño comparta su punto débil y/o fuerte, o bien que, con aviso y consenso previos, sea el mismo niño disléxico quien explique su trastorno al resto de compañeros.

3.2. Atención en la escuela

3.2.1. Individualizada

Uno de los recursos que puede ser de gran ayuda y apoyo para los niños disléxicos es la atención individualizada por parte de un maestro o bien de un compañero. Esta atención permite al niño recibir directamente una reeducación específica centrada en sus dificultades.

Esta reeducación, en ocasiones, la pueden ofrecer los mismos compañeros de clase o de cursos superiores. Hofstadter-Duke y Daly (2011), en su investigación, entrenan a compañeros normolectores para dirigir una intervención estructurada en la que obtienen resultados positivos en niños disléxicos.

3.2.2. En grupos pequeños

La atención en un grupo pequeño también consiste en trabajar las habilidades deficitarias igual como se ha comentado anteriormente, pero en grupitos de dos o tres niños de nivel parecido. En estas clases, los niños comprueban que no son los únicos a los que les cuesta leer, lo que puede ayudar a mejorar su autoestima y autoconcepto, y puede resultar muy motivador. Esta atención individualizada en grupos pequeños también tendría que estar destinada a trabajar la conciencia fonológica, la escritura o la redacción, en función de la edad y del curso en que se encuentren los niños del grupo.

3.2.3. Adecuaciones escolares

Las adecuaciones escolares son fundamentales para evitar repercusiones en los aprendizajes. Según Shaywitz (Shaywitz y Shaywitz, 2008), la dislexia representa una disparidad entre la lectura del individuo y su capacidad intelectual. Las adaptaciones, pues, son necesarias para garantizar la equidad y la imparcialidad en la escuela, y son tan esenciales para estos niños como lo es la insulina para los diabéticos (Shaywitz y Shaywitz, 2003), como ya hemos dicho anteriormente.

Las adaptaciones escolares se fundamentan en ofrecer al alumno una serie de facilidades en cada etapa para que el niño pueda desarrollar un rendimiento académico óptimo sin penalizarlo por su nivel de lectoescritura.

Los aspectos que hay que tener en cuenta dentro del aula que permitirán al niño disléxico avanzar en los aprendizajes independientemente de sus dificultades lectoras son los siguientes:

- **Minimizar la dependencia de la vía lectora para obtener nueva información:**
 - Proporcionar información por otras vías o modalidades además de la escrita (Shaywitz, Fletcher y Holahan, 1999; Shaywitz, Morris y Bennett, 2008; Alexander y Slinger-Constant, 2004). Por ejemplo, facilitarle las lecciones en formato audio, proporcionarle mapas conceptuales, asociar los contenidos teóricos a imágenes, hacer uso de vídeos de YouTube con contenido académico (el ciclo del agua, la metamorfosis, la guerra civil española...).
 - Facilitarle los apuntes de algún compañero o que el profesor se los pueda supervisar, en caso de que se tengan que tomar apuntes. Para los niños con dislexia es difícil escuchar y copiar al mismo tiempo, y suelen perder el hilo de la clase si tienen que tomar muchos apuntes.

- **Adaptar el material escrito a un formato más accesible:**
 - Ofrecer libros de Lectura Fácil®.
 - Presentar el material en formato de fácil acceso; es decir, siempre que sea posible, cuerpo de letra 18, tipografía de palo seco (Arial, Verdana y Helvética) y evitar la cursiva (Rello, 2013).

- **Permitir el uso de ayudas tecnológicas compensatorias** (Shaywitz, Fletcher y Holahan, 1999; Shaywitz, 2008; Alexander y Slinger-Constant, 2004):
 - Permitir el uso de un ordenador en presentaciones de trabajos, de forma que pueda utilizar el corrector ortográfico.
 - Potenciar el uso de programas que pasan el texto a audio y otros programas que pasan el audio a texto. Permitir el uso de estos programas para estudiar y confeccionar trabajos.
 - Usar otros programas grabadores de audio, notas de voz, grabadoras...
 - Permitir tener las tablas de multiplicar o una calculadora para realizar ejercicios matemáticos. A los disléxicos les cuesta automatizar las secuencias verbales automáticas: tablas de multiplicar, meses del año, abecedario (De Smedt y Boets, 2010).

- **Proporcionar más tiempo o eliminar información poco relevante** (Shaywitz, Fletcher y Holahan, 1999; Shaywitz y Shaywitz, 2003; Shaywitz, 2008; Alexander y Slinger-Constant, 2004):

Libros de Lectura Fácil

Son libros o documentos que siguen las directrices internacionales de la IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions) y de la Inclusion Europe, en cuanto al lenguaje, el contenido y la forma. La Asociación de Lectura Fácil revisa los materiales y los valida con el logo LF. Las directrices se basan en añadir imágenes descriptivas del texto, líneas que respetan las unidades sintácticas, párrafos justificados a la izquierda, márgenes anchos e interlineados generosos.

- Dar más tiempo para hacer los ejercicios o exámenes, o priorizar los más importantes teniendo en cuenta que destina más tiempo que sus compañeros a la lectura y a contestar por escrito.
 - Reducir la cantidad de deberes que impliquen lectura y escritura.
 - Limitar contenidos, señalar o destacar lo más importante y que entrará en el examen, así puede optimizar el tiempo y no dispersar su esfuerzo.
 - Valorar la cantidad de lecturas trimestrales y, ante lecturas obligatorias, facilitarles libros de Lectura Fácil® o audiolibros.
- **Minimizar la repercusión del déficit lector en la evaluación:**
 - Asegurarse de que entiende los enunciados (la lectura lenta y poco automatizada puede dificultar la comprensión).
 - Valorar dar una segunda oportunidad de tipo oral (Shaywitz, Fletcher y Holahan, 1999) si no ha sabido contestar adecuadamente las respuestas por escrito.
 - Valorar la realización de exámenes tipo test más que de redactado abierto (Shaywitz, Fletcher y Holahan, 1999).
 - No penalizar en exceso la nota final por errores de ortografía. Si se quiere evaluar la ortografía, hacerlo por separado. Pactar con el niño los errores que se penalizarán. Si no se hace así, obtener buenas notas se convierte en una misión imposible.
 - Dar más valor al contenido de la respuesta que a la forma.
 - Hacer la enseñanza de la lengua extranjera lo más práctico y oral posible, puesto que por escrito supone una tarea ímproba.
 - **Preservar su autoestima:**
 - Remarcar los adelantos y no centrarse mucho en los errores (refuerzo positivo).
 - Vigilar los comentarios que se hagan ante otros niños.
 - No hacer que lea en público si lo pasa mal o intentar que traiga preparada la lectura de casa.
 - Tolerar que se distraiga con más facilidad que los otros, dado que la lectura le comporta un sobreesfuerzo.

- No hacerle repetir un trabajo escrito por el número de errores ortográficos o por la pobre expresión escrita.

Resumen

El trastorno disléxico puede interferir de forma significativa en el desarrollo escolar, personal y social de las personas afectadas. Son muchos los datos que relacionan la habilidad lectora con el éxito escolar. Por suerte o por desgracia, la lectoescritura es un instrumento importantísimo de comunicación y de acceso a la información, así como un signo de cultura y desarrollo.

Hoy en día, tenemos el conocimiento suficiente para abordar la dislexia e intentar minimizar su impacto. Están apareciendo organismos que velan por estos principios; el What Works Clearinghouse o el National Reading Panel son algunos ejemplos. Estos organismos pretenden demostrar la eficacia de los tratamientos dirigidos a tratar la dislexia y otros trastornos. A pesar de los adelantos, todavía falta mucho por aprender y por demostrar.

En la intervención con niños disléxicos no se puede olvidar que la lectura es un gran esfuerzo para ellos y que en ocasiones les causa rechazo. Es por eso que se recomienda trabajar con material aplicable a la vida diaria, interesante para el niño, adecuado a sus intereses... para hacerles más ameno el trabajo y conseguir una mayor motivación e implicación por parte suya.

Hay que tener en cuenta múltiples factores a la hora de tratar un niño con dislexia: la edad, la presencia o no de trastornos comórbidos, el rol dentro de la clase o dentro de la familia, el apoyo familiar, los antecedentes familiares, los puntos fuertes que presenta, la sensibilización por parte de los profesionales del entorno escolar, el grado de aceptación del mismo niño y/o de la familia, etc. En algunos casos, se puede valorar el abordaje farmacológico, si el niño presenta algún trastorno asociado a la dislexia, como un déficit atencional. Todo esto hace que la intervención, aunque sigue unos principios básicos, tenga que ser muy personalizada.

Hoy en día parece que hay consenso en los puntos siguientes:

- Se tiene que tratar cuando antes mejor, no hay que esperar a tener confirmado el diagnóstico (Peterson y Pennington, 2012).
- Hay que reforzar el componente fonológico del lenguaje, puesto que en la fonología recae el principal problema de la dislexia.
- Lo más complicado es mejorar la fluidez (Peterson y Pennington, 2012). Lo más frecuente es que, a pesar de los esfuerzos, no se consigan grandes cambios y no se llegue nunca a normalizar la fluidez lectora del niño disléxico.

- En etapas posteriores, no se tienen que dejar de trabajar las dificultades de expresión escrita y la comprensión lectora, puesto que pueden ser igual de perturbadores desde el punto de vista académico (Peterson y Pennington, 2012).

El objetivo final de la intervención es minimizar el impacto de la dislexia en la evolución del niño y conseguir que desarrolle todo su potencial, a pesar de sus dificultades lectoras. Es muy importante separar sus capacidades, su inteligencia y su memoria de su conocimiento de sus habilidades lectoras.

Un niño disléxico diagnosticado a tiempo, bien tratado, con el apoyo familiar y la ayuda de la escuela puede llegar hasta donde se proponga.

Bibliografía

- Alexander, M. D. y Slinger-Constant, M. D. (2004, octubre). Current Status of Treatments for Dyslexia: Critical Review. *Journal of Child Neurology*, 19(10), 744-758.
- Aylward E. H., Richards, T. L. y Berninger, V. W. (2003, 22 de julio). Instructional treatment associated with changes in brain activation in children with dyslexia. *Neurology*, 61(2), 212-219.
- Artigas, J. (1999). Quince cuestiones básicas sobre la dislexia. *I Congreso de Neuropsicología*.
- Artigas-Pallarés, J. N. (2011). *Trastornos del neurodesarrollo* (pp. 255-290). Barcelona: Editorial Viguera.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D. y Thomson, J. B. (2001). Language phenotype for reading and writing disability: A family approach». *Scientific Studies in Reading*, 5, 59-105.
- Berninger, V. W., Lester, K., Sohlberg, M. M. y Mateer, C. (1991). Interventions based on the multiple connections model of reading for developmental dyslexia and acquired deep dyslexia. *Arch Clin Neuropsychol*, 6(4), 375-391.
- Berninger, V. W., Nielsen, K. H. y Abbott, R. D. (2008). Writing problems in developmental dyslexia: under-recognized and under-treated. *J Sch Psychol*, 46(1), 1-21.
- Besner, D. y Coltheart, M (1979). Ideographic and alphabetic processing in skilled reading of English. *Neuropsychologia*, 17(5), 467-472.
- Breznitz, Z. (2002). *Fluency in reading: Shynchronization of processes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brkanac, Z., Chapman, N. H. y Matsushita, M. M. (2007). Evaluation of candidate genes for DYX1 and DYX2 in families with dyslexia. *Am J Med*, 144B, 556-560.
- Caravolas, M., Volin, J. y Hulme, C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: evidence from Czech and English children. *J Exp Child Psychol*, 92, 107-139.
- Carver, R. P. y Hoffman, J. V. (1981). The effect of practice through repeated reading on gain in reading ability using a computer-based instructional system. *Reading Research Quarterly*, 16, 374-390.
- Chard, D. J., Vaughn, S. y Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *J Learn Disabil*, 35(5), 386-406.
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J. y Greathouse, S. (1996). The Effects of Summer Vacation on Achievement Test Scores: A Narrative and Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 66(3), 227-268.
- D'Agostino, J. V. y Murphy J. A. (2004). A Meta-analysis of Reading Recovery in United States Schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26, 23-38.
- De Smedt, B. y Boets, B. (2010). Phonological processing and arithmetic fact retrieval: Evidence from developmental dyslexia. *Neuropsychologia*, 48(14), 3973-81.
- Defior, S. y Tudela, P. (1994). Effect of phonological training on reading and writing acquisition. *Reading and Writin. An Interdisciplinary Journal*, 6, 299-320.
- Dockrell, J. E., Stuart, M. y King, D. (2006). Implementing effective oral language interventions in pre-school settings: no simple solutions. En Clegg, J., y Ginsbourg, J. (Eds.), *Language and Social Disadvantage* (cap. 9.4). Chichester, UK: Wiley.
- Eckert, T. L., Ardoin, S. P., Daly, E. J. y Martens, B. K. (2002). Improving oral reading fluency: a brief experimental analysis of combining an antecedent intervention with consequences. *J Appl Behav Anal*, 35 (3), 271-81.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R. y Willows, D. M. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.
- Ebaum, B., Vaughn, S., Hughes, M. T., Moody, S. W. y Schumm, J. S. (2000). How reading outcomes of students with disabilities are related to instructional grouping formats: A me-

ta-analytic review. En Gersten, R., Schiller, E. P., y Vaughn, S. (Eds.), *Contemporary special education research: Syntheses of the knowledge base on instructional issues* (105-135). Mahwah, NJ: Erlbaum (The LEA series on special education and disability).

Gómez Zapata, E., Defior, S. y Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología*, 4(2), 65-73.

Informe Faros. Disponible en: <<https://faros.hsjdbcn.org/es/articulo/informe-faros-claves-evitar-fracaso-escolar>>.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R. y Fuchs, L. S. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. New Cork: Guilford Press.

Flynn, J. M. y Rahbar, M. H. (1994). Prevalence of reading failure in boys compared with girls. *Psychology in the Schools*, 31(1), 66-71.

Gortmaker, V. J., Daly, E. J. y McCurdy, M. (2007). Improving reading outcomes for children with learning disabilities: using brief experimental analysis to develop parent-tutoring interventions. *J Appl Behav Anal*, 40(2), 203-221.

Grigorenko, E. L. (2006). Learning disabilities in juvenile offenders. *Child & Adolescent Psychiatric Clinics*, 15(2), 353-371.

Hofstadter-Duke, K. L. y Daly, E. J. (2011). Improving oral reading fluency with a per-mediated intervention. *Journal of applied behavior analysis*, 44, 641-646.

Humphrey, N. y Mullins, P. M. (2002). Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia. *J. Res. Spec. Educ. Needs*, 2, 1-13.

Ise, E. y Schulte-Körne, G. (2010). Spelling deficits in dyslexia: evaluation of an orthographic spelling training. *Ann Dyslexia*, 60(1), 18-39.

Kairaluoma, L., Ahonen, T., Aro, M. y Holopainen, L. (2007). Boosting Reading Fluency: An intervention case study at a subword level. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51, 253-274.

Karande, S., Mehta, V. y Kulkarni, M. (2007). Impact of an education program on parental knowledge of specific learning disability. *Indian J Med Sci*, 61(7), 398-406.

Klingberg, J. y Vaughn, S. (2000). The helping behaviors of fifth graders while using collaborative strategic reading during ESL content classes. *TESOL Quarterly*, 34, 69-98.

König, I. R., Schumacher, J. y Hoffmann, P. (2011). Mapping for dyslexia and related cognitive trait loci provides strong evidence for further risk genes on chromosome 6p21. *Am J Med Genet B Neuropsychiatr Genet*, 156B(1), 36-43.

Koriat, A., Greenberg, S. N. y Kreiner, H. (2002). The extraction of structure Turing Redding: Evidence from Redding prosody. *Memory & Cognition*, 30(2), 270-280.

Koyama, M. S., Kelly, C. y Shehzad, Z. (2010). Reading networks at rest. *Cereb Cortex*, 20(11), 2549-2559.

Krafnick, A. J., Flowers, D. L. y Napoliello, E. M. (2011). Gray matter volume changes following reading intervention in dyslexic children. *Neuroimage*, 57(3), 733-741.

Kuhn, M. R. y Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21.

LaBerge, D. y Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.

Landerl, K. y Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: an 8-year follow-up. *J Educ Psychol*, 100, 150-161.

Levy, C. M. y Ransdell, S. E. (2001). Writing with concurrent memory loads. En Olive, T., y Levy, C. M. (Eds.), *Contemporary tools and techniques for studying writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Lovitt T. C. y Hansen C. L. (1976). The Use of Contingent Skipping and Drilling to Improve Oral Reading and Comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 9(8), 481-487.

- Lyon, G. R. y Moats, L. C. (1997). Critical conceptual and methodological considerations in reading intervention research. *J Learn Disabil.*, 30 (6), 578-588.
- McCandliss, B. D., Cohen, L. y Dehaene, S. (2003). The visual word form area: expertise for reading in the fusiform gyrus. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(7), 293-299.
- Mooney, P. J. (2003). An investigation of the effects of a comprehensive reading intervention donde the beginning reading skills of first graders at risk for emotional and behavioral disorders. Doctoral dissertation, University of Nebraska-Lincoln. *Dissertation Abstracts International*, 64 (05A), 85-1599.
- Morris, R. D., Lovett, M. W., Wolf, M., Sevcik, R. A., Steinbach, K. A., Frijters, J. C. y Shapiro M. B. (2010). Multiple-component remediation for developmental reading disabilities: IQ, socioeconomic status, and race as factors in remedial outcome. *J Learn Disabil*, 45(2), 99-127.
- Nalavany, B. A. y Carawan, K. W. (2012). Perceived Family Support and Self Esteem: The Mediational Role of Emotional Experience in Adultos with Dyslexia. *Dyslexia*, 18(1), 58-74.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on Redding and its implications for Redding instruction: Reports of the subgroups*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office (00-4754).
- O'Brien. B. A., Wolf, M., Miller, L. T. y Lovett, M. W. (2011). Orthographic processing efficiency in developmental dyslexia: an investigation of age and treatment factors at the sublexical level. *Ann Dyslexia*, 61(1), 111-35 (Epub, 7 de enero de 2011).
- Peterson, R. L. y Pennington, B. F. (2012). Developmental dyslexia. *The Lancet*, 379(9830), 997-2007.
- Persampieri, M., Gortmaker, V., Daly, E. J. y Sheridan, S. M. (2006). Promoting parent use of empirically supported reading interventions: Two experimental investigations of child outcomes. *Behavioral Interventions*, 21, 31-57.
- Planas, M. (2007). Familia y escuela: estrategias para una relación constructiva. En M. Sánchez Cano y J. Bonals (Coords.), *Manual de asesoria psicopedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pugh, K. R., Shaywitz, B. A. y Shaywitz, S. E. (1996). Cerebral organization of component processes in reading. *Brain*, 119(4), 1221-1238.
- Rello, L., Baeza-Yates, R. y Bott, S. (2013). Simplify or Help? Text Simplification Strategies for People with Dyslexia. *The 10th International Cross Disciplinary Conference: 13-15 de mayo de 2013*. Río de Janeiro, Brasil.
- Rello, L., Pielot, M. y Marcos, M. C. (2013). Size Matters (Spacing not): 18 Points for a Dyslexic-friendly Wikipedia. *The 10th International Cross Disciplinary Conference: 13-15 de mayo de 2013*. Río de Janeiro, Brasil.
- Resetar, J. L., Noell, G. H. y Pellegrin, A. L. (2006). Teaching parents to use research-supported systematic strategies to tutor their children in reading. *School Psychology Quarterly*, 21(3), 241-261.
- Richards, T., Aylward, E. y Berninger, V. (2006). Individual fMRI activation in orthographic mapping and morpheme mapping alter orthographic or morphological spelling treatment in child dyslexics. *Journal of Neurolinguistics*, 19, 56-86.
- Schacter, J. (2003). Preventing summer reading declines in children who are disadvantaged. *Journal of Early Intervention*, 26(1), 47-58.
- Schulte-Körne, G. (2010). The prevention, diagnosis, and treatment of dyslexia. *Dtsch Arztebl Int*, 107(41), 718-726.
- Schulte-Körne, G., Deimel, W. y Remschmidt, H. (2003). Practice in spelling in remedial groups--results of an evaluation study in secondary education. *Z Kinder Jugendpsychiatr Psychother*, 31(2), 85-98.
- Schulte-Körne, G., Schäfer, J. y Deimel, W. (1997). The Marburg pariente-child spelling training. *Z Kinder Jugendpsychiatr Psychother*, 21(3), 151-159.

- Shanahan, T. y Barr, R. (1995). Reading Recovery: An independent evaluation of the effect of an early instructional intervention for at-risk learners. *Reading Research Quarterly*, 30, 958-997.
- Shaywitz, B. A., Lyon, G. R. y Shaywitz, S. E. (2006). The role of functional magnetic resonance imaging in understanding reading and dyslexia. *Dev Neuropsychol*, 30(1), 613-632.
- Shaywitz, B. A., Shaywitz, S. E. y Pugh, K. R. (2002). Disruption of posterior brain systems for reading in children with developmental dyslexia. *Biol Psychiatry*, 52(2), 101-110.
- Shaywitz, B. A., Skudlarski, P. y Holahan, J. M. (2007). Age-related changes in reading systems of dyslexic children. *Ann Neurol*, 61(4), 363-70.
- Shaywitz, S. E. y Bennet, A. S. (2003). The Science of Reading and Dyslexia. *Journal of AAPOS*, 7(3), 158-66.
- Shaywitz, S. E., Fletcher, J. M., Holahan, J. M., et al. (1999). Persistence of dyslexia: The Connecticut longitudinal study at adolescence. *Pediatrics*, 104(6), 1351-9
- Shaywitz, S. E. y Shaywitz, B. A. (2003). Dyslexia (Specific reading disability). *Pediatrics in Review*, 24(5), 147-153.
- Shaywitz, S. E. y Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biol Psychiatry*, 51(11), 1301-1309.
- Shaywitz, S. E. y Shaywitz, B. A. (2008). Paying attention to reading: the neurobiology of reading and dyslexia. *Develop Psychopathol*, 20(4), 1329-1349.
- Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A. y Fletcher, J. M. (1990). Prevalence of reading disability in boys and girls. Results of the Connecticut Longitudinal Study. *JAMA*, 264(8), 998-1002.
- Shaywitz, S. E., Morris, R. y Bennett, A. S. (2008). The Education of Dyslexic Children from Childhood to Young Adulthood. *Ann. Rev. Psychol.*, 59, 451-475.
- Simons D. C., Fuchs, L. S. y Fuchs, D. (1995). Effects of explicit teaching and peer tutoring on the reading achievement of learning-disabled and low-performing students in the classroom. *The Elementary School Journal*, 95(5), 387-408.
- Simos, P. G., Breier, J. I. y Wheless, J. W. (2003). Brain mechanisms for reading: the role of the superior temporal gyrus in word and pseudoword naming. *Neuroreport*, 11(11), 2443-2447.
- Simos, P. G., Fletcher, J. M. y Bergman, E. (2002). Dyslexia-specific brain activation profile becomes normal following successful remedial training. *Neurology*, 58(8), 1203-1213.
- Smith, D. D. (1979). The improvement of children's oral reading through the use of teacher modeling. *J Learn Disabil*, 12(3), 172-5.
- Suárez-Coalla, P., Avdyli, R. y Cuetos, F. (2014). Influence of context-sensitive rules on the formation of orthographic representations in Spanish dyslexic children. *Frontiers in Psychology*, 4(5), artículo 1409.
- Suárez-Coalla, P. y Cuetos, F. (2012). Reading strategies in Spanish developmental dyslexics. *Ann Dyslexia*, 62(2), 71-81.
- Svensson, I., Lundberg, I. y Jacobson, C. (2001). The prevalence of reading and spelling difficulties among inmates of institutions for compulsory care of juvenile delinquents. *Dyslexia*, 7(2), 62-76.
- Terras, M. M., Thompson, L. C. y Minnis, H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: an exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, 15(4), 304-327.
- Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(1), 55-64.
- Tressoldi, P. E., Vio, C. y Iozzino, R. (2007). Efficacy of an intervention to improve fluency in children with developmental dyslexia in a regular orthography. "Method subsyllabic". *J Learn Disabil*, 40(3), 201-209.
- Tzsemeli, S. N. y Seymour, P. H. (2009). The effects of training of morphological structure on spelling derived words by dyslexic adolescents. *Br J Psicol.*, 100(3), 565-92.

- Uslu, R. y Gulkapci, E. (2006). Psychoeducation and expressed emotion by parientes of children with learning disorders. *Psychological Reports, 98* (2), 291-306.
- Vadasy, P. F., Jenking, J. R. y Antil, L. R. (1997). The effectiveness of one-to-one tutoring by community tutors for at-risk beginning readers. *Learning Disability Quarterly, 20*(1), 126-139.
- Vadasy, P. F. y Sandners, E. A. (2004). *Sound Partners: Research Summary*. Seattle, WA: Washington Research Institute.
- Vadasy, P. F., Standers, E. A. y Peyton, J. A. (2006). Code-oriented instruction for kindergarten students at risk for reading difficulties: A randomized field trial with paraeducator implementers. *Journal of Educational Psychology, 98*(3), 508-528.
- Vadasy, P. F. y Standers, E. A. (2008). Code-oriented instruction for kindergarten students at risk for reading difficulties: A replication and comparison of instructional grouping. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 21*(9), 929-963.
- Valleley, R. J., Evans, J. H. y Allen, K. D. (2002). Parent implementation of an oral reading intervention: A case study. *Child & Family Behavior Therapy, 24*(4), 39-50.
- Weinstein, G. y Cooke, N. L. (1992). The effects of two repeated reading interventions on generalization of fluency. *Learning Disability Quarterly, 15*(1), 21-28.
- Wexler, J., Vaughn, S. y Roberts, G. (2010). The efficacy of repeated reading and wide reading practice for high school students with severe reading disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 25*(1), 2-10.
- Willcutt, E. G. y Pennington, B. F. (2000). Psychiatric comorbidity in children and adolescents with reading disability. *J Child Psychol Psychiatry, 41* (8), 1039-1048.
- Wolf, M., Miller, L. y Donnelly, K. (2000). Retrieval, automaticity, vocabulary elaboration, orthography (RAVE-O): A comprehensive fluency-based reading intervention program. *Journal of Learning Disabilities, 33*(4), 375-386.
- Wolff, U. (2011). Effects of a randomized reading intervention study: an application of structural equation modelling. *Dyslexia, 17*(4), 295-311.

Anexo**Lectura de palabras frecuentes en voz alta
Nivel 1
Ficha 1****NOMBRE:** _____

ma
pi
no
be
mu
ta
le
si
jo
mo
na
du
ra
ti
me
bi
po

Tiempo en segundos

1. Lunes: 2. Martes: 3. Miércoles:
4. Jueves: 5. Viernes: 6. Sábado:
7. Domingo:

Lectura de palabras frecuentes en voz alta**Nivel 2****Ficha 1****NOMBRE:** _____

bien
diez
dos
él
gris
la
mal
mi
miel
mis
no
pie
pus
que
sal

Tiempo en segundos

1. Lunes: 2. Martes: 3. Miércoles:
4. Jueves: 5. Viernes: 6. Sábado:
7. Domingo:

Lectura de palabras frecuentes en voz alta
Nivel 3
Ficha 1

NOMBRE: _____

que	cuando	más
las	yo	sobre
por	también	desde
hay	todos	así
tiempo	hombre	estaba
mundo	aquel	otras
veces	madre	noche
mejor	aquella	quien
habían	mujer	primera
días	cabeza	nuevo
historia	algún	cierto
ahora	bien	nada
según	embargo	casi
otros	momento	aquí
luego	después	aunque
entonces	ojos	mucho
sin	sus	muy

Temps en segons

1. Dimarts 2. Dimecres 3. Dijous
4. Divendres 5. Dissabte 6. Diumenge
7. Dilluns