

TRABAJO DE FIN DE GRADO EN **Pedagogía**

PORTADA

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SALAMANCA.

**IDENTIFICACIÓN DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE
EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA: ESTUDIO DE CASOS. PAUTAS Y
RECOMENDACIONES PARA LA INTERVENCIÓN.**

**IDENTIFICATION OF LEARNING DIFFICULTIES
IN STUDENTS IN COMPULSORY SECONDARY
EDUCATION: A CASE STUDY APPROACH.
GUIDELINES AND RECOMMENDATIONS FOR
INTERVENTIONS.**

AUTOR: Leticia Riesco González

Tutor: Virginia González Santamaría

Salamanca, 5, junio, 2023

TRABAJO DE FIN DE GRADO

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

D./Dña. Leticia Riesco González,

con DNI XXXX, matriculado en la Titulación de Grado en Pedagogía.

Declaro que he redactado el Trabajo Fin de Grado titulado “Identificación de dificultades de aprendizaje en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: estudio de casos. Pautas y recomendaciones para la intervención” del curso académico 2022/2023 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

En Salamanca, a 5 de junio de 2023

Fdo.: Leticia Riesco González.

RESUMEN

En España, las dificultades de aprendizaje son algunos de los desafíos más comunes a los que se enfrentan los estudiantes durante su etapa educativa a la hora de adquirir conocimientos, desarrollar habilidades lectoras y comprender la información de manera eficaz. Es crucial intervenir en las dificultades de aprendizaje en edades tempranas para así evitar consecuencias negativas que puedan tener en la autoestima y motivación los estudiantes, de manera que su desarrollo académico y personal no se vea afectado por esta problemática.

En el presente trabajo se ha realizado, en primer lugar, una revisión teórica donde se abordan los principales contenidos teóricos acerca de la importancia de la lectura en todos los ámbitos de la vida de alumnos con estas dificultades, los distintos modelos que mantienen los procesos de evaluación e intervención con estos alumnos, la legislación vigente en materia de dificultades de aprendizaje y su clasificación, así como una breve descripción de cómo prevenir en estos casos. En segundo lugar, se ha realizado un estudio de casos, con el fin de identificar, de una muestra de alumnos que actualmente están cursando Educación Secundaria Obligatoria, aquellos que presenten dificultades de aprendizaje, mediante la realización de pruebas lectoescritoras y el posterior análisis de las mismas. De manera que, la información recogida y analizada nos lleva a la conclusión de que, los 3 alumnos de la muestra presentan dificultades de aprendizaje y, es por ello, por lo que se han propuesto una serie de recursos y estrategias metodológicas que los docentes pueden utilizar a la hora de trabajar con estos alumnos.

Palabras clave: alumno, lectura, dificultades, aprendizaje.

ABSTRACT

In Spain, learning difficulties are some of the most common challenges that students face during their educational stage when acquiring knowledge, developing reading skills and understanding information effectively. It is crucial to intervene in learning difficulties at an early age in order to avoid negative consequences on students' self-esteem and motivation, so that their academic and personal development is not affected by this problem.

In the present work, firstly, a theoretical review has been carried out, where the main theoretical contents about the importance of reading in all areas of the life of students with these difficulties, the different models that maintain the processes of evaluation and intervention with these students, the current legislation on learning difficulties and their classification, as well as a brief description of how to prevent in these cases are approached. Secondly, a case study has been carried out in order to identify, from a sample of students who are currently attending Compulsory Secondary Education, those who present learning difficulties, by means of reading and writing tests and their subsequent analysis. Thus, the information collected and analyzed leads us to the conclusion that the 3 students in the sample present learning difficulties and, for this reason, we have proposed a series of resources and methodological strategies that teachers can use when working with these students.

Keywords: student, reading, difficulties, learning.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	1
2. MARCO TEÓRICO.....	3
2.1. LA IMPORTANCIA DE LA LECTURA EN EL SIGLO XXI.....	3
2.1.1. Concepciones sobre la lectura: teorías explicativas.	5
2.1.2. Modelo simple de lectura.	8
2.2. ¿QUÉ SON LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE?	17
2.2.1. Conceptualización: teórica, práctica y legislativa.....	17
2.2.1. Clasificación de las dificultades específicas de aprendizaje. ...	20
3. ESTUDIO DE CASOS.....	26
3.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.	26
3.1.1. Objetivo general.	26
3.1.2. Objetivos específicos.	26
3.2. MÉTODO.....	26
3.2.1. Participantes.....	26
3.2.2. Instrumentos.....	28
3.2.3. Procedimiento metodológico.....	31
3.3. RESULTADOS.....	32
3.3.1. ¿Qué nivel de competencia lectora tienen los estudiantes? ¿Qué tipos de estrategias usan para enfrentarse a la lectura?	32
3.3.2. ¿Cómo funcionan sus habilidades no específicas empleadas para leer?	34
3.3.3. ¿Cómo funcionan sus habilidades específicas empleadas para leer?.....	40
3.4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	44
4. PAUTAS Y RECOMENDACIONES FUTURAS.....	46
5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.	48
6. CONCLUSIONES.....	48
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	50
8. ANEXOS.	54

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Representación gráfica del marco teórico general para interpretar e intervenir en las dificultades de aprendizaje de la lengua escrita.....	12
Figura 2: Modelo de la cuerda	14
Figura 3: Modelo activo de lectura de Duke y Cartwritg	15
Figura 4: Niveles de lectura reflejados en la prueba TECLE y DEPC por el alumno 1.	24
Figura 5: Niveles de lectura reflejados en la prueba TECLE y DEPC por el alumno 132	
Figura 6: Niveles de lectura reflejados en la prueba TECLE y DEPC por el alumno 2 y 3.	32
Figura 7: Resultados obtenidos en la prueba de vocabulario (VOC) y sintaxis (STX) – habilidades no específicas- por el alumno 1	35
Figura 8 Resultados obtenidos en la prueba de vocabulario (VOC) y sintaxis (STX) – habilidades no específicas- por el alumno 2 y 3.....	35
Figura 9: Resultados obtenidos en la prueba de ortografía (ORT) y metafonología – habilidades específicas - por los alumnos 2 y 3	40
Figura 10: Resultados obtenidos en la prueba de ortografía (ORT) y metafonología – habilidades específicas - por el alumno 1	40

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Tipos de lectores según el Modelo Simple de Lectura.....	13
Tabla 2: Organización de las sesiones de evaluación lectoescritora.	31
Tabla 3: Aciertos y errores en la prueba de comprensión de textos del PROLEC-R... 34	
Tabla 4: Resultados obtenidos en la prueba de morfología.....	36
Tabla 5: Resultados obtenidos en la prueba de comprensión oral del PROLEC-R.....	36
Tabla 6: Resultados obtenidos en la prueba de estructuras gramaticales del PROLEC-R.....	37
Tabla 7: Resultados obtenidos en la prueba de PEABODY.....	38
Tabla 8: Resultados obtenidos en la prueba de WISC	39
Tabla 9: Resultados obtenidos tras la realización de la prueba PIPE (letra imprenta) 41	

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Instrumentos	54
Anexo 2: Consentimiento informado.	57
Anexo 3: Baremos de la prueba TECLE.	59
Anexo 4: Tipo de errores cometidos en la prueba de estructuras gramaticales del PROLEC-R	60
Anexo 5: Errores de la prueba de lectura de palabras del TALE	61
Anexo 6: Errores de la prueba de lectura de pseudopalabras del PROLEC-R	62
Anexo 7: Actividades para la intervención de habilidades específicas en el nivel 1 del modelo RTI	63
Anexo 8: Actividades para la intervención de habilidades no específicas en el nivel 1 del modelo RTI	65
Anexo 9: Actividades para la intervención sobre la vía indirecta en el nivel 3 del modelo RTI.	67

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

Con la aparición del término de “dificultades de aprendizaje” en el mundo educativo, el número de casos ha aumentado considerablemente en España. Esta problemática ha conllevado a que entre el 40% y el 56% de los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje terminen abandonando a sus estudios (Alemany, 2019), de ahí la importancia de saber prevenir a tiempo esta problemática tan presente en los centros educativos en la actualidad. De esta manera, vamos a poder identificar a aquellos alumnos en riesgo de presentar una dificultad de aprendizaje, llevando a cabo el modelo RTI, gracias al cual conseguiremos desarrollar nuevas ocasiones con los alumnos y trabajar con sus problemáticas.

Si no se llega a detectar a tiempo estas dificultades de aprendizaje, además de producirse un abandono escolar temprano, pueden surgir otras problemáticas, como, por ejemplo, un retraso escolar en relación con el resto de los escolares que presentan unos niveles lectoescritores adecuados a su edad cronológica, derivando esto en una disminución de la autoestima del alumno.

En España, la primera aparición del concepto de “dificultades de aprendizaje” en la LOGSE (1990) y su consolidación en la LOE (2006) dentro de la categoría de alumnos con necesidades especiales de apoyo educativo, se ha podido comprobar que esta problemática está muy presente dentro de nuestros centros educativos en la actualidad.

Por este motivo, los docentes deben estar concienciados acerca del trato con alumnos con esta dificultad, puesto que es necesario saber detectar, prevenir y posteriormente intervenir en edades tempranas sobre estas dificultades. De esta manera, se logrará un correcto desarrollo cognitivo y social del estudiante a lo largo de su vida tanto académica como personal, dado que, cuanto más tiempo transcurre en detectar estas dificultades, más difícil va a ser su progreso.

Es aquí donde nuestro papel como orientadores dentro de los Departamentos de Orientación de los centros educativos es fundamental y por la realización de este trabajo académico, dado que no solamente nos encargamos de la evaluación e intervención con los alumnos, sino que también los acompañamos en las distintas etapas del desarrollo, con el fin de prevenir posibles problemas de diversa índole, conociendo e interesándonos por todos y cada uno de los entornos en los que se desarrolla el estudiante.

Del mismo modo, no solo trabajamos con los alumnos, sino que también participamos en el acompañamiento tanto de los padres, como de los docentes, al igual que nos encargamos de la formación de estos últimos.

La presencia de dificultades de aprendizaje suele ir ligada, en muchas ocasiones, a un escaso interés hacia la lectura, la cual es imprescindible dentro del ámbito sociocultural y en nuestro día a día en general, en la cual tiene especial importancia el contexto, además de otros factores.

Para comprender la consideración de la lectura, es necesario conocer la importancia de los procesos cognitivos necesarios para llevar a cabo una comprensión lingüística adecuada, los cuales son la decodificación y la comprensión lectora, además de conocer las habilidades necesarias para llevarla a cabo. Dicha comprensión es fundamental a lo largo de todas las etapas educativas y vitales, trabajándola tanto fuera (gracias a la participación de las familias) como dentro de las aulas, de manera transversal, en coordinación con todos los docentes y utilizando, para ello, materiales atractivos, adecuados a la capacidad y conocimientos de cada alumno, de manera que consigan suscitar el interés y elevar la motivación de los alumnos, obteniendo como beneficio, la mejora del desarrollo cognitivo y social de los educandos.

Para abordar todos estos temas expuestos, se realizará un marco teórico donde se abordará las principales aportaciones de los diversos autores expertos en la materia, seguido de un planteamiento de los objetivos principales que se quiere lograr con la realización de esta investigación y una breve descripción de los alumnos objeto de estudio, al igual que de las pruebas empleadas y del procedimiento seguido para la identificación de dificultades de aprendizaje en los mismos. Para finalizar, se planteará unas líneas futuras que me gustaría llevar a cabo, acompañada de posibles limitaciones que se podrían llevar a cabo y, por último, se desarrollarán unas conclusiones sobre la investigación realizada.

2. MARCO TEÓRICO.

2.1. LA IMPORTANCIA DE LA LECTURA EN EL SIGLO XXI.

La lectura en el siglo XXI presenta numerosas oportunidades para que los educandos logren, de manera íntegra, alcanzar un desarrollo escolar, social, laboral e individual (Aznar et al., 2022; como se citó en Ramos et al. 2022), gracias a que se favorece un acceso a la información, lo cual esto va a permitir que la persona esté provista de grandes ocasiones y opciones (Mata, 2016; como se citó en Ramos et al., 2022).

En este sentido, conseguir un hábito lector es un componente clave a la hora de dominar las competencias lectoras tan importantes para lograr un éxito educativo (Ramos et al., 2022).

Leer es un procedimiento emotivo para conseguir un desarrollo intelectual, social, espiritual y moral de la persona. Por lo tanto, la lectura supone un componente importante para lograr una completa formación en las generaciones venideras (Domínguez et al., 2015).

Asimismo, Aguirre (2000), expone otra definición sobre la lectura, la cual define como un acto en el que la persona que lee, según va leyendo un texto escrito, va formando un significado que quiere comunicar la persona que lo escribe, empleado tanto la información que conoce sobre el tema en cuestión, el rastro que le deja el texto, así como un conjunto de habilidades y procesos mentales que se llevan a cabo a la hora de la lectura.

Dehaene (2015) expone que la obtención de la lectura es un acto artificial y complejo. Del mismo modo, hace referencia a la importancia de los procesos atencionales para la lectura, debido a que, cuando una persona adquiere un nuevo alfabeto, este hecho altera en su adquisición.

Según expone Defior (2020), el proceso que implica adquirir la lectura es uno de los más importantes en cuanto al desarrollo del infante se refiere. Dehaene (2014) comenta que este proceso de adquisición de la lectura es un momento muy importante a tener en cuenta en el desarrollo del estudiante, además de que hay que tener en cuenta que es un proceso largo que conlleva muchos años de trabajo antes de que el cerebro, que es el órgano base de la lectura, realice su función de una manera tan fluida que lleguemos a olvidarnos de él.

En este sentido, tal y como explican Cuetos et al. (2015), aprender a escribir y a leer supone uno de los desafíos más importantes a los que tienen que enfrentarse los educandos en su primera etapa escolar, ya que, según indica Aguirre (2000), este proceso supone algo más que obtener un sistema de representación, es decir, implica la capacidad para utilizar el lenguaje de forma más responsable, intencionada, formal y descontextualizada. La mayoría consiguen adquirirlo sin excesivos problemas, pero existe un número elevado también de casos que manifiestan importantes dificultades en dicho aprendizaje, derivando esto en un fracaso escolar, debido a que la mayoría de los contenidos que se adquieren en la escuela es mediante el proceso lector (Cuetos et al., 2015).

Flores (2016) asegura que la lectura, durante todos los cursos académicos, es imprescindible para el correcto aprovechamiento de los educandos y para la mejora de su desarrollo intelectual y cognitivo en todas las áreas de su vida.

Pero, para que este acto sea efectivo, Domínguez et al. (2015) propone ofrecer lecturas que se ajusten al nivel, conocimientos e intereses de las personas, en las que, además de aumentar sus conocimientos, lograremos que las personas disfruten de la misma. Aguirre (2000) también propone que para prevenir la aparición de dificultades lectoescritoras debemos incluir en la labor diaria del aula una gran diversidad de lecturas con el fin de unir a los niños con la variedad de textos y exponerlos a intervenir en diferentes experiencias relacionadas con la lectoescritura.

De este modo, cuanto más se automatice el proceso lector, más podrá el alumno focalizar su atención en entender aquello que lee y convertirse así en un lector autónomo, tanto para conocer otras cosas, como para su propio interés (Dehaene, 2015).

Además de esto, Domínguez (2020), explica que para poder hacer frente a la enseñanza de la lectura y escritura es importante compartir dentro del equipo de docentes y del Proyecto del Centro una misma idea de lo que significa esta enseñanza, de los procesos que intervienen en ella, de las herramientas que se arbitran para mejorarla y de las metodologías que se emplean para enseñarla.

Por otra parte, se considera a la familia como una figura de referencia, sobre todo para los más pequeños, debido a que imitan todo aquello que sus figuras de referencia realizan (Izquierdo et al., 2019; como se citó en Ramos, 2022). Es por ello, que se apela a que los profesores y las familias trabajen conjuntamente en la iniciación de la lectura, con el fin de que el proceso que adquieren en el centro escolar continúe en su hogar (Renta et al., 2019; como se citó en Ramos, 2022).

Para que la lectura actúe significativamente en el cambio del estudiante, Domínguez et al. (2015) explican que la persona lectora no puede enfrentarse con una disposición pasiva al texto, ya que la eficacia de la lectura se supedita al diálogo que se crea entre el propio texto y la persona lectora. Pero, el problema principal que expone Díez (2020) es que, en el siglo XXI, en los alumnos que cursan la Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria, la lectura no está conceptualizada como un acto de placer ni como opción que de placer frente a otras actividades que realizan las personas en la sociedad en la que estamos inmersos, aunque existen datos reales que exponen que se lee más en estas etapas educativas que cuando nos convertimos en adultos.

A continuación, se describen algunas teorías que explican las corrientes psicopedagógicas más importantes en el campo lector.

2.1.1. Concepciones sobre la lectura: teorías explicativas.

El acceso a la lengua escrita ha intervenido durante toda nuestra historia, debido a diversos componentes y elementos sociales y culturales, al igual que ha sido compartido en diferentes organismos. Es por ello, por lo que la escuela ha sido la institución que más ha colaborado en la labor de alfabetizar a los ciudadanos, especialmente en España (Viñao, 1999; como se citó en Rodríguez, 2015).

Según expone Rodríguez (2015), el valor y la necesidad de que la alfabetización llegue a toda la sociedad ha hecho que surjan distintos problemas de diversa índole (económicos, sociales, ideológico-religiosos), pero especialmente se ha querido conseguir una búsqueda de soluciones pedagógicas a las dificultades individuales de aquellas personas que, a pesar de tener medios socioeducativos óptimos, tienen dificultades para conseguir un determinado nivel de capacidad lectora.

Este hecho, ha promovido una investigación que ha influido en las propuestas pedagógicas descritas a partir de los últimos 20 o 30 años, surgiendo, por lo tanto, diversas corrientes psicopedagógicas que se van a analizar a continuación.

2.1.1.1. *Corriente psicolingüística.*

Tal y como indica Rodríguez (2015), alrededor de los años 70 comienza a aparecer una corriente con origen en la psicología cognitiva, la cual se va a encargar de estudiar aquellos procesos involucrados en la lectura y escritura, al igual que sus dificultades. Dicha corriente, por lo tanto, se pasó a llamar “*corriente psicolingüística*”, la cual hace referencia a 2 dimensiones involucradas en la acción lectora.

La primera dimensión se enfocó en analizar los procesos básicos que se utilizaban a la hora de la lectura, es decir, aquellos procesos cognitivos involucrados en el reconocimiento y elaboración de palabras escritas.

De este mismo modo, la segunda dimensión se ha centrado en comprobar cómo los lectores hacían frente a los procesos superiores, es decir, a los procesos relacionados con la comprensión de textos.

Esta corriente se apoya en el significado de lo que supone un esquema mental, cuya interpretación más distinguida fue la realizada por el psicólogo infantil Jean Piaget, quien la nombró “esquema de asimilación”. Ésta, puede definirse como una estructuración psicológica en la que, a lo largo de la vida de las personas, se articulan tanto sus ideas como sus experiencias (Alfaro, 2010).

Partiendo de esta corriente psicolingüística, Zúñiga (2014) expone que se han mostrado diferentes estudios acerca de seguimientos que hacen referencia a la continuidad evolutiva de la adquisición de la lengua escrita, constatando la presencia de procesos cognitivos, los cuales aparecen previo inicio al aprendizaje formal de la lectura.

Bajo esta corriente, es fundamental que los docentes tengan determinados conocimientos teóricos que estén relacionados con la lectura inicial, ya que, de esta forma, se reflejarán en sus planteamientos, los cuales van a ayudar a desarrollar el máximo nivel de lectura (Rodríguez, 2015).

Según expone esta autora, a pesar de que no se considera una corriente pedagógica, se han podido sacar derivaciones prácticas valiosas como, por ejemplo, el valor de la enseñanza cuando hablamos de la lengua escrita, las habilidades fonológicas y el vocabulario que, a su vez, son aspectos muy considerados que lograrían un programa victorioso dentro de la enseñanza inicial del código escrito.

2.1.1.2. *Corriente sociocultural.*

Tal y como indica Jiménez (2019), el acto de aprender se concibe como una experiencia social, donde el contexto es fundamental y el lenguaje tiene un papel muy importante como elemento mediador.

Partiendo de la corriente Sociocultural, Cassany y Aliagas (2007) expone que leer es un acto enmarcado en un ámbito cultural, estando, a su vez, relacionado con otros códigos dirigido por relaciones de poder, utilizándose, a su vez, para llevar a cabo actividades sociales dentro de una comunidad. Es por esto, que el acto de la lectura y de la comprensión supone intervenir en actividades sociales, lo cual implica cumplir con un rol concreto, admitir unos valores propios de la comunidad o sentirse miembro de una institución.

Rodríguez (2015) explica que es necesario entender que la escritura es una herramienta cultural que garantiza varias funciones y usos que dependen de la comunidad y de la época histórica en la que estamos inmersos.

La lengua escrita es considerada una práctica cultural básica, una habilidad esencial que todo educando debe aprender, dado que es imprescindible para efectuar diversas actividades cotidianas para las personas (Rodríguez, 2015). Por ello, para que se pueda asimilar este acto, los docentes deben poseer conocimientos disciplinares y un pensamiento claro sobre lo que implica esta actividad para transmitírselo así a sus educandos, al igual que deben ser capaces de crear debates grupales entre los alumnos, de manera que éstos intervengan, expongan y ofrezca su visión sobre un texto concreto, exponiendo de esta manera el beneficio de entender la información mostrada (Sánchez, 2013).

Por ello, desde el punto de vista de esta corriente, se dice que el aprendizaje es elaborado socialmente mediante la correlación y comunicación de la información común entre las diferentes personas que conviven en sociedad, teniendo dicha acción lugar en diferentes entornos cooperativos (Wang et al., 2011; como se citó en Rodríguez, 2015).

Del mismo modo, Sánchez (2013) expone que la lectura es entendida como un método esencial para poder vivir en una sociedad, dado que diariamente se elaboran grandes cantidades de información escrita, que deben ser leídas y entendidas de forma crítica por los ciudadanos, de manera que puedan entender y asimilar las diferentes opiniones y utilidades que se disimulan en los distintos textos. Es decir, según Rodríguez (2015), la lengua escrita, entendida como herramienta de la cultura, debe ser entendida como un desarrollo cultural y social, no solamente como un ejercicio personal.

En realidad, tal y como indica Sánchez (2013), cada comunidad, cada país... muestra en su interior dimensiones diferentes, ya sea su geografía, su forma de organización social, de entender la información... En cambio, la escritura no se muestra independiente a estos componentes culturales, dado que los autores muestran la información en relación con sus costumbres comunes a un entorno social concreto.

Para concluir, podemos decir que la corriente sociocultural sigue la hipótesis de que el pensamiento y el conocimiento personal se consideran sociales en cuanto a que son elementos surgidos tras un cambio de pensamientos, conocimientos y vivencias de diferentes mundos vividos por el escritor y el lector (Sánchez, 2013).

Tras haber analizado estas dos vertientes, las cuales son las que más evidencia científica tienen actualmente y las que explican tanto la conceptualización y como las funciones que tiene la lectura en la persona lectora y dadas las características de este TFG que presento, a continuación, se muestran los distintos modelos que mantienen los diversos procesos de evaluación e intervención en dificultades de aprendizaje.

2.1.2. Modelo simple de lectura.

El Modelo Simple de Lectura es un modelo dinámico que se puede adaptar a los cambios que se muestran en el aprendizaje de la lectura con el paso de los años y que, además, se ajusta a los diferentes pensamientos que los docentes tienen acerca de esta enseñanza, dado que tiene una buena base científica y es considerado uno de los pilares fundamentales sobre los que se apoyan las decisiones que se llevan a cabo en los múltiples programas de enseñanza de esta destreza en diferentes países del mundo (Ripoll y Aguado, 2015).

Tal y como indica Defior (2020), Gough y Tunmer, en el año 1986 explicaron el llamado "Modelo Simple de Lectura" en el que expone que la comprensión lectora es el fruto de 2 elementos: la decodificación o reconocimiento de palabras escritas y la comprensión general del lenguaje, aunque según indica Tapia (2016), el hecho de que se contemplen solo estos dos componentes se ha manifestado, en ocasiones, a modo de crítica hacia dicho modelo.

Según lo expuesto por Ripoll y Aguado (2015), la primera formulación de este Modelo Simple de Lectura fue elaborada por Gough y Tunmer en 1986 y por Hoover y Gough en 1990, la cual, en un inicio, fue elaborada como un producto:

Comprensión lectora = Decodificación x Comprensión del Lenguaje.

En este sentido, *la comprensión lectora*, según Domínguez (2020), se define como aquello que se quiere conseguir con la lectura, siendo ésta una tarea que conlleva la acción de explicar, entender y examinar un texto escrito, con el fin de obtener un significado para lograr un fin, de manera que la persona pueda incorporarse de forma grata en la sociedad en la que estamos inmersos.

Asimismo, es un acto complicado en el que interviene la colaboración de los distintos elementos cognitivos y socioeducativos (Kintsch y Rawson, 2007; como se citó en Balbi et al.,2009), convirtiéndola en un acto dinámico y muy sensible a los cambios personales.

La comprensión es un proceso relacionado con los textos, donde las personas que se enfrentan a la lectura se ajustan a la disposición del texto y a la organización de las ideas (Sánchez, 2016), convirtiéndose, a estas personas, en lectores expertos.

Este mismo autor expone que se ha creado un modelo estándar de intervención en la comprensión, para el cual se han planteado las siguientes cuestiones:

- *¿Cómo se debe proceder a la hora de enseñar a comprender?:* es necesario elaborar entornos de aprendizaje ricos donde se lleven a cabo actividades encaminadas a metas relevantes y cuya realización se canalice mediante maneras de involucración que permitan a los estudiantes desarrollar un papel activo en el proceso de toma de decisiones, que es lo común en un comportamiento estratégico.

En este ámbito, es necesario fomentar modelos de actuación que nos enseñen a comprender los textos, así como un guía que nos ayude a comprender.

Esta ayuda, según Sánchez et al. (2009) se les proporciona a los estudiantes mediante estrategias y recursos para enfrentarse a los textos, así como creándose ambientes en los que puedan aplicarlas.

- *¿Qué recursos merece la pena enseñar?:* recursos para seleccionar y organizar información, al igual que saber auto-regularla, de manera que se logre llegar a una comprensión profunda y crítico-reflexiva. Asimismo, Sánchez (2009) expone que también se nos proporciona ayuda a la hora de tener que integrar los datos sacados del texto en aquella información que ya sabemos, así como prestar ayuda a la hora de revisar de manera crítica los contenidos extraídos y la forma en la que nos hemos enfrentado a la lectura.
- *¿Cuándo se debe enseñar?:* el aprendizaje de estrategias concretas se puede promocionar a lo largo de todo el periodo educativo, más concretamente, cuando se abordan actividades en las que se debe aprender de los textos a partir de los cursos intermedios de Educación Primaria.

Bajo estas premisas y siguiendo con la fórmula expuesta en párrafos anteriores, Caramillo et al. (2021) y otros autores explican que *la decodificación* supone la competencia de reconocer de una manera clara, las palabras presentes en un texto escrito siguiendo las reglas de correspondencia grafema-fonema, en las que han de ponerse de manifiesto dos rutas para realizar este proceso. Pero, tal y como indica Coltheart (2005), no fue hasta la década de los años 70 cuando esta idea de la doble ruta logra la máxima difusión. Esta doble ruta sería la “léxica” y la “no léxica”, las cuales surgen con Coltheart en el año 1980.

En este sentido, Share (1999) expone que la decodificación de un nuevo vocablo mientras un alumno lee un texto supone una nueva ocasión para aprender información ortográfica concreta de la palabra sobre la que se lleva a cabo un reconocimiento visual.

Según Coltheart (2005), gracias a *la vía léxica o directa*, vamos a poder encontrar palabras dentro de nuestro léxico interno, el cual alberga conocimientos acerca de la ortografía y pronunciación de los vocablos que conforman las palabras. Esta vía, además, supone acceder a una representación ortográfica de las palabras, la cual se adquiere como producto de las oportunidades de autoaprendizaje que nos da la recodificación fonológica de secuencias de nuevas letras (Share, 1999). Una vez realizado este paso, Coltheart (2005) explica que se activa el nodo de la palabra en el léxico fonológico, el cual se va a encargar de activar los fonemas de la palabra. Este proceso de reconocer una palabra escrita dentro de nuestro léxico interno es lo que, según Coltheart (2006) entiende como “reconocimiento visual de palabras”. Una manera clara en la que las personas pueden ejecutar la tarea de decisión léxica visual es a través de la búsqueda en sus léxicos internos de una palabra, de manera que unen el proceso de visión de la palabra escrita con el proceso de su imagen en el léxico interno.

Este proceso, no solo permite a la persona reconocer la palabra escrita, sino también permite leerla en voz alta, dado que parte de la representación de un vocablo dentro de nuestro léxico interno es una especificación de cómo lo pronunciamos. Esta forma de leer en voz alta recibe el nombre de “procedimiento léxico para leer en voz alta”.

Por otro lado, Coltheart (2005) expone que la lectura mediante *la vía fonológica o indirecta* no alude al léxico interno, sino que supone emplear las reglas de correspondencia grafema-fonema, es decir, las reglas que unen la ortografía con la fonología.

Tal y como indican Defior et al. (2015), este proceso se lleva a cabo gracias al uso del ensamblador fonológico que es completamente imprescindible a la hora de leer pseudopalabras (cuando no existe una representación dentro de nuestro léxico mental) o cuando vemos por primera vez una palabra que no es conocida.

Según Share (1999), la recodificación fonológica (transformar las letras en sonidos) ejerce una labor de autoaprendizaje, que permite al estudiante conseguir representaciones ortográficas precisas necesarias para un reconocimiento óptico de las palabras de forma rápida y eficiente.

Aunque la decodificación directa de vocablos y el conocimiento del contexto también se han definido como oportunidades para llevar a cabo el conocimiento ortográfico, las consideraciones teóricas y prácticas proponen que solo la recodificación fonológica proporciona una ruta factible para aprender palabras escritas.

Ripoll y Aguado (2015) señalan que los elementos que interfieren en este proceso de decodificación son los siguientes: “la frecuencia, la edad de adquisición, longitud, palabras vecinas, lexicalidad (palabras frente a pseudopalabras), contenido sintáctico e imaginabilidad” (p. 25). Por ejemplo, según Coltheart (2005), los tiempos de reacción cuando se realiza la lectura en voz alta son más largos para términos irregulares, siendo esto debido a que las dos rutas explicadas anteriormente proporcionan datos fonológicos contradictorios cuando se nos presenta una palabra irregular. Del mismo modo, en relación con los efectos de la frecuencia al realizar una lectura en voz alta se aclararon explicando que el acceso a aquellas palabras más frecuentes era más rápido en relación con las menos frecuentes.

Este modelo de la doble ruta se elaboró con el fin de interpretar información, no solo de la lectura normal, sino también de las problemáticas que surgen a raíz de trastornos de la lectura, ya sean adquiridos o desarrollados. En cambio, tal y como indica Coltheart (2006), aquellas personas que investigan esta doble ruta de decodificación han explicado poco sobre cómo los niños introducen nuevas representaciones dentro del léxico ortográfico, así como el niño adquiere las reglas tanto de las letras como de los sonidos.

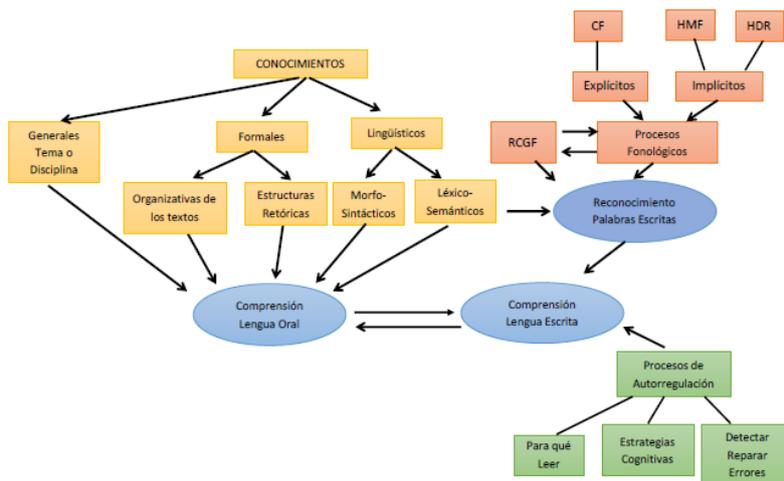
Por último, *la comprensión lingüística* supone la capacidad de diferenciar lo que significan las palabras comprendidas en un texto y que, después, esa persona sea capaz de agregar los significados para producir inferencias con un estímulo proporcionado de manera oral (Gough et al., 1996; como se citó en Caramillo et al., 2021).

Según lo expuesto por Ripoll y Aguado (2015), en este componente interfieren elementos de compleja evaluación, como son, por ejemplo, el propósito de la persona del lenguaje cuando se comunica con otra persona, su finalidad (obtener unos datos exactos, buscar ideas globales, ir a lo concreto...) y la manera en se asimila lo que debe comprenderse.

De este modo, para explicar de una manera más esquemática lo que supone la enseñanza de la lectura mediante el Modelo Simple de Lectura, Domínguez (2020) nos plantea el siguiente marco teórico.

Figura 1.

Representación gráfica del marco teórico general para interpretar e intervenir en las dificultades de aprendizaje de la lengua escrita.



Nota: Tomado de Domínguez (2020), p. 108.

Si nos apoyamos en este marco teórico general del aprendizaje de la lengua escrita que se muestra, se puede decir que, tal y como indica esta autora, en relación con la comprensión lectora, por un lado, están las *habilidades no específicas de la lectura*, empleadas para entender un texto y reconocer las palabras que lo forman, además de la sintaxis que lo estructura, los componentes pragmáticos que lo constituyen y la sabiduría del tema que aborda.

Y, por otro lado, contamos con las *habilidades específicas de la lectura*, donde el acto más importante lo compone el reconocimiento de las palabras escritas o lo que se conoce como decodificación.

Este Modelo Simple de Lectura del que estamos hablando también es útil para aclarar las diferencias entre los distintos tipos de lectores descritos por Defior (2020) (véase Tabla 1), dado que, cuando se reflexiona en términos causales, se puede observar que se trata de hacer simple algo que en realidad es muy difícil, de ahí el nombre que adquiere este modelo, el cual, según Tapia (2016) es un modelo firme que tiene repercusiones teóricas, educativas y diagnósticas.

Tabla 1.

Tipos de lectores según el modelo simple de lectura

<p><u>Dislexia:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Buena comprensión oral. - Mal reconocimiento de palabras <p style="text-align: center;"><i>Reconocimiento</i></p>	<p><i>lingüística</i></p>	<p><u>Lector con desarrollo normal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Buena comprensión oral. - Buen reconocimiento de palabras. <p style="text-align: center;"><i>de palabras</i></p>
<p><u>Mal lector (múltiples razones):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mala comprensión oral. - Mal reconocimiento de palabras. 	<p><i>Comprensión</i></p>	<p><u>Mal comprendedor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mala comprensión oral. - Buen reconocimiento de palabras.

Nota: extraído de Defior (2020).

Los niños disléxicos presentan dificultades para leer un texto con fluidez, debido a las dificultades que presentan en la decodificación de un texto, pero, aun así, tienen una buena comprensión lectora. Es decir, este problema de decodificación que presenta este tipo de niños se va a manifestar a través de la precisión, la velocidad y la entonación con la que te enfrentas a la lectura (Jiménez-Fernández, 2014; como se citó en Caramillo et al., 2021).

En torno a este asunto, Coltheart (2005) describe 2 tipos de dislexias. Por un lado, se hace referencia a dislexias adquiridas como aquellas que se desarrollan debido a un daño cerebral en personas que anteriormente sabían leer y escribir. Por otro lado, se habla de dislexias del desarrollo, las cuales se refieren a aquellas personas que han tenido problemáticas a la hora del aprendizaje de la lectura y, debido a este motivo, no han llegado a lograr un nivel adecuado de habilidad lectora.

Del mismo modo, estos autores indican que los niños calificados como “malos comprendedores” están capacitados para reconocer palabras de un texto de manera clara y con soltura, pero cuentan con un vocabulario bastante escaso que deriva en importantes impedimentos a la hora de comprender un texto escrito.

Los niños calificados como “malos lectores”, cuentan con problemas en las dos habilidades. Estos niños, de manera global, no se les consideran que presenten algún trastorno concreto de aprendizaje y normalmente han tenido una educación ordinaria, como la de otros niños sin problemáticas.

Por último, según Domínguez (2020) un niño con un buen desarrollo lector es aquel capaz de identificar mecánicamente las palabras escritas en un texto.

Posteriormente, Flórez-Romero y Arias-Velandia (2010) exponen que Hollis Scarborough, en el año 2002 propuso una descripción sobre el aprendizaje inicial de la lectura, llamado “modelo de la cuerda”, el cual explicaba de una manera más claro el proceso de lectura, en relación con el modelo expuesto por Gough y Tunmer en el año 1986.

Figura 2

Modelo de la cuerda.



Nota: extraído del Blog “de la evidencia al aula de Milagros Tapia Montesinos.

En este modelo, Flórez-Romero y Arias-Velandia (2010) explican que la conciencia fonológica, la decodificación y el reconocimiento visual se entrelazan formando una cuerda más ancha, cuya resistencia está asegurada debido a que, al articularse estas habilidades se produce un aumento en la automatización del reconocimiento rápido de vocablos, de manera que, tal y como indican Balbi et al. (2021) se logre así una competencia lectora eficaz.

Del mismo modo, este nuevo modelo enseña también una unión entre el conocimiento del mundo, del vocabulario, de las estructuras verbales, del razonamiento verbal y del conocimiento sobre el contexto de la cultura escrita de manera que, al evolucionar juntos, forman una cuerda más ancha que tiene como consecuencia un aumento de las capacidades estratégicas de cada persona dentro del proceso de comprensión de la lectura.

Estos precedentes, cuando se entrelazan forman un conjunto de habilidades muy potente que puede autocompensarse en el caso de que alguna habilidad sufriera un daño inesperado. No obstante, si por el contrario uno de estos antecedentes no asegura bien su aprendizaje, podría dañar el aprendizaje de otros precedentes posteriormente, creando, por lo tanto, dificultades en la lectura (Scarborough, 2002; como se citó en Flórez-Romero y Arias-Velandia, 2010).

Por otra parte, tal y como indica Palazón (2023), Duke y Cartwright (2021) justifican la importancia de este modelo simple de lectura inicial expuesto por Gough y Tunmer (1986), pero, al mismo tiempo, consideran que requiere una actualización debido a 3 motivos. El primero de ellos era que se han hallado alumnos que tienen problemas en la comprensión lectora y los cuales no parecen producidos por dificultades en la decodificación o en la comprensión del lenguaje. El segundo es que, a pesar de ser dos componentes individuales, tanto la decodificación como la comprensión del lenguaje están relacionados mutuamente y se solapan en cierto modo. Por último, se expone que otros componentes que interaccionan en la comprensión lectora, como, por ejemplo, las habilidades de autorregulación o la utilización de estrategias, no surgen de manera clara en la figura del Modelo Simple de Lectura.

Es por estos motivos, por los que estos dos autores han dado paso a lo que hoy en día se llama Modelo Activo de Lectura (véase Figura 3), descrito en el año 2021, siendo este el más reciente de todos.

Figura 3.

Modelo activo de lectura de Duke y Cartwright



Nota: tomado de Palazón (2023).

Según este autor, el Modelo Activo de Lectura consta de 4 elementos principalmente:

- *Reconocimiento de palabras o decodificación*: las cuales están relacionadas con las habilidades que hacen que podamos identificar de forma concreta y fluida vocablos escritos.
- *Comprensión del lenguaje*: relacionado con los conocimientos culturales y las habilidades lingüísticas que posibilitan la entrada al significado.
- *Procesos puente*: son procesos que intervienen entre los dos elementos anteriores, causando que se solapen en cierto modo. Un ejemplo de ello es que la adquisición de un buen vocabulario está unida con la comprensión del lenguaje, pero, del mismo modo, coopera en el reconocimiento de vocablos escritos.
- *Autorregulación activa*: cuestiones relativas con la motivación, las funciones ejecutivas o la utilización de estrategias que alteran a los tres elementos posteriores.

Además, Palazón (2023) expone que una de las cuestiones que se debe tener más en cuenta es que todos los elementos son, según los autores que han conformado este modelo, susceptibles para trabajarlos en las intervenciones educativas. Aunque, también cuenta con algunas limitaciones como, por ejemplo, que dicho modelo no expone cómo sus elementos obtienen, ni tampoco la manera concreta en la que interaccionan mientras leemos.

Tal y como indican Balbi et al. (2021), este Modelo Simple de Lectura del que se habla en este punto, nos ayuda a entender las distintas dificultades de aprendizaje de los educandos y, de esta manera, plantear una intervención eficaz con el mismo.

A continuación, se van a tratar diferentes aspectos que respondan a la pregunta de *¿qué son las dificultades de aprendizaje?*, donde se desarrollarán los contenidos teóricos más importantes y aquellos relacionados con su legislación vigente.

2.2. ¿QUÉ SON LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE?

2.2.1. Conceptualización: teórica, práctica y legislativa.

Fiuza y Fernández (2014) expone que, a la hora de estudiar las dificultades de aprendizaje, uno de los principales obstáculos parte de la carencia de una definición concreta y pactada que nos permita comprobar si un educando presenta o no una dificultad de aprendizaje. Además de esto, tampoco hay presente una clasificación teórica que esté dirigida a establecer los diferentes tipos de dificultades de aprendizaje y que suministre los medios para distinguir y relacionar las distintas dificultades de aprendizaje.

La idea sobre qué es una dificultad de aprendizaje ha ido transformándose durante los años, de manera que, en la actualidad, Defior (2020) explica que existe una diferenciación entre lo que llamamos dificultades de aprendizaje (DA) y dificultades específicas de aprendizaje (DEA), es decir, no todas las dificultades de aprendizaje podríamos considerarlas DEA.

Tal y como indican Defior et al. (2015), Samuel Kirk fue la primera persona en emplear el término de “dificultades de aprendizaje” para hacer referencia a problemáticas unidas concretamente a los aprendizajes educativos.

Este autor, en el año 1962 define “Dificultades de aprendizaje” como un déficit en aquellas acciones de habla, lenguaje, escritura, aritmética u otras áreas escolares como consecuencia de un problema psicológico originado por un determinado déficit cerebral y/o problemas emocionales o conductuales. No es el efecto de un retraso mental, de elementos culturales o instrucciones o de disminución de los sentidos.

Tal y como indica National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) (1990):

Dificultades de Aprendizaje (DA) son un término general que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan por dificultades significativas en la adquisición y el uso de las habilidades para escuchar, hablar, leer, escribir, razonar o matemáticas. Estos trastornos son intrínsecos al individuo, se supone que se deben a una disfunción del sistema nervioso central y pueden ocurrir a lo largo de la vida. Los problemas en los comportamientos de autorregulación, la percepción y la interacción sociales pueden existir con las discapacidades del aprendizaje, pero por sí mismas no constituyen una discapacidad del aprendizaje. Aunque los problemas de aprendizaje pueden ocurrir junto con otras discapacidades (por ejemplo, discapacidad sensorial, discapacidad intelectual, trastorno emocional) o con influencias extrínsecas (como diferencias culturales o lingüísticas, instrucción insuficiente o inapropiada) (s.p.).

En este sentido, Romero y Lavigne (2005), definen las dificultades de aprendizaje como un conjunto de problemas que engloban y derivan en problemas escolares, bajo rendimiento escolar, dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y discapacidad Intelectual Límite.

Para concluir con la evolución del término, terminamos con la definición de Fiuza y Fernández (2014), los cuales definen las dificultades de aprendizaje como aquellos problemas que están formados por un grupo heterogéneo de dificultades que tienen su origen en una disfunción del sistema nervioso central. En un principio surgen como problemas en el ámbito lingüístico y con problemas en la atención, percepción y memoria; seguida de problemas en materias instrumentales (lectura, escritura y matemáticas) y en otras asignaturas, pudiendo manifestarse, a su vez, problemas relacionados con la personalidad, autoconcepto y relación con los demás.

Tal y como indican Defior et al. (2015), la investigación acerca de las dificultades de aprendizaje se lleva a cabo en relación con el ámbito general de la educación especial, debido a que, como ciencia aplicada debe dar explicaciones a las dificultades de los servicios educativos especializados para aquellos alumnos que presenten estas dificultades que el sistema educativo no puede solventar (Fletcher et al., 2004; como se citó en Defior et al., 2015).

Fiuza y Fernández (2014) explican que gracias al aumento de la conciencia social y del conocimiento global sobre este problema, la optimización de las técnicas de diagnóstico empleadas y la eliminación de definiciones erróneas ha supuesto un aumento considerable de casos hallados.

En España, Defior et al. (2015) señalan que las concepciones y experiencias relativas al campo psicoeducativo, que se basaban en los principios de la Institución Libre de Enseñanza, finalizaron con la Guerra Civil en el año 1936, debido a que un número elevado de docentes psicólogos, pedagogos... tuvieron que desterrarse.

Tras muchos años de problemas en el ámbito educativo, no se abordó la atención a la diversidad de los alumnos y sus dificultades de aprendizaje hasta la LGE en el año 1970, donde únicamente se consideró la discapacidad física, psíquica o sensorial, sin abordar el concepto de las DEA.

En este sentido, el principio de integración escolar en España, dentro de los centros escolares ordinarios se hace operativo con la LOGSE en el año 1990, incluyendo el término de necesidades educativas especiales en el sistema escolar común, lo que supone llevar a cabo el programa de integración que, hoy en día, perdura (Defior et al., 2015). Del mismo modo, el término “dificultades de aprendizaje” se mencionó por primera vez con la LOGSE, en el año 1990, empleándolo como sinónimo de lo que conocemos como necesidades educativas especiales (NEE) (Fidalgo y

Robledo, 2010; como se citó en Ortiz, 2004). En dicha ley, se consideraba que un alumno tenía dificultades de aprendizaje cuando no adquiere los conocimientos de manera adecuada dentro del aula ordinaria y el docente presencia una clara diferencia en relación con el resto de los educandos en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje se refiere, el cual se debería haber adquirido según su edad escolar, independientemente de cuál sea el motivo que provoca dicha dificultad (Fidalgo y Robledo, 2010; como se citó en MEC, 1992).

En cambio, la aceptación de la LOE en el año 2006, tal y como indican Fidalgo y Robledo (2010), supuso un cambio importante con respecto al desarrollo del ámbito de las dificultades de aprendizaje en España.

En el título II de la LOE, un educando con dificultades de aprendizaje está asignado a aquel alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, pero no hay un apartado específico destinado a alumnos con dificultades de aprendizaje. Solamente se explican de manera global los principios más importantes que se van a aplicar a aquellos educandos con dificultades de aprendizaje:

- Se proporcionará una detección precoz de las necesidades educativas especiales mediante actuaciones y herramientas concretas que precisen las Administraciones Educativas, concretándose 2 evaluaciones diagnósticas acerca de las competencias básicas al finalizar 2º de Educación Primaria y 2º de la ESO.
- La atención completa de aquel educando con necesidad específica de apoyo educativo comenzará a partir del mismo instante en que esa necesidad haya sido detectada y se basará por los principios de normalización e inclusión.

Del mismo modo, según explica Alemany (2019), la LOMCE contempla diferentes puntos con respecto a los alumnos con dificultades de aprendizaje, concretamente, los artículos 27.3, 71.2 y 79. Asimismo, incluye también una referencia entorno a los alumnos con TDAH e implantando los principios de normalización, inclusión y no discriminación e igualdad en relación con el paso y estancia dentro del sistema educativo. En cambio, estos principios no siempre se han aplicado en la práctica realmente.

Por último, en relación con la ley educativa vigente, la LOMLOE (2020) y según expone Echeita (2021), se sigue teniendo en cuenta la categoría de necesidades educativas especiales donde, dentro de esta, se alberga la subcategoría de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, descritas en el título III, capítulo 1, artículo 71.

Tal y como indican Jiménez y Hernández (2002), las Dificultades de Aprendizaje en España son detectadas cuando los educandos no adquieren los conocimientos necesarios dentro del aula empleando los recursos ordinarios, derivando esto, por lo tanto, en un desfase en relación con el resto de los educandos, en cuanto a los aprendizajes básicos que, por su edad cronológica, deberían haberse adquirido independientemente de que ésta dificultad derive de diferentes deficiencias. Es decir, un alumno tiene dificultades de aprendizaje cuando precisa de respuestas educativas diferentes a las del resto de alumnos (adaptaciones curriculares) para lograr la finalidad educativa global.

Para detectar estas dificultades de aprendizaje, tal y como indican Jiménez y Hernández (2002), llevaremos a cabo una evaluación psicopedagógica, la cual tiene como finalidad la investigación de las capacidades y oportunidades de los educandos en relación con el entorno escolar y socio comunitario, para así poder detectar sus necesidades educativas a tiempo y ofrecerle la respuesta más idónea a su caso individual.

Según lo expuesto por Apolinario (2021), los educandos que presentan dificultades de aprendizaje se caracterizan por presentar un desorden en los procesos cognitivos (memoria, atención, lenguaje...), además de manifestar otros problemas dentro del ámbito escolar, como pueden ser presentar obstáculos a la hora de planificar los elementos para trabajar, poseer un ritmo de aprendizaje lento o manifestar conductas que intervengan negativamente en el proceso educativo, entre otras.

Tras la aparición de este concepto que se ha explicado con la LOGSE en el año 1990, posteriormente, se dio lugar a otro término que está íntimamente ligado con este. Es el de las DEA (Dificultades Específicas de Aprendizaje), apareciendo en el año 2006, el cual cuenta con unas características muy concretas que se explicarán en el próximo apartado, y las cuales nos ayudarán a diferenciarlas de las DA.

2.2.1. Clasificación de las dificultades específicas de aprendizaje.

Según Defior et al. (2015), durante la trayectoria histórica, las dificultades específicas de aprendizaje han sido una problemática compleja de definir. Desde el siglo XX se distinguió la presencia de niños que presentaban un déficit en el aprendizaje de determinadas disciplinas, lo que conllevaba a tener malos resultados académicos, del mismo modo que, en otros aprendizajes, se conseguían los logros idóneos. Además, otra de las características descritas por los investigadores acerca de los niños que presentan una DEA es que son intrínsecas a la persona y que se originan de forma neurobiológica.

Las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) son:

Un trastorno en uno o más procesos psicológicos básicos involucrados en la comprensión o uso del lenguaje hablado o escrito, que puede manifestarse en una capacidad imperfecta para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, o para hacer cálculos matemáticos. Este término incluye condiciones tales como discapacidades de percepción, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia del desarrollo (NJCLD, 1991; como se citó en NACHC, 1967, p. 18).

Tal y como indican Defior et al. (2015), el sistema de clasificación internacional conocido como DSM-5 realizó 2 definiciones de las DEA en las últimas décadas. La primera de ellas, expuesta en el año 1995, define “Dificultades Específicas de Aprendizaje” como un conjunto de problemas que se distinguen por un rendimiento académico inferior a lo esperado debido a la edad del alumno, al coeficiente de inteligencia y a una educación adecuada a su edad.

Años más tarde, concretamente en el año 2002, definieron las Dificultades Específicas de Aprendizaje cuando el rendimiento de la persona en lo relativo a la lectura, cálculo y escritura está situado por debajo de su edad cronológica, escolarización e inteligencia, tal y como explican las pruebas normalizadas realizados de manera individual. Las dificultades de aprendizaje influyen de manera significativa en el rendimiento escolar o en los hábitos diarios que implican un proceso lector, de cálculo o de escritura.

Por último, con respecto a la evolución del término, según mencionan Defior et al. (2015), el Ministerio de Educación de España, en una nueva investigación, definió las DEA en el año 2012 como un conjunto diverso de cambios en uno o más procesos cognitivos que intervienen en el entendimiento y elaboración del lenguaje, la lectura, la escritura y/o la aritmética, con repercusiones importantes en el aprendizaje académico. Estas repercusiones son la base neurobiológica y pueden exteriorizarse durante todo el ciclo vital.

Aunque no exista una definición exacta y general de las dificultades específicas de aprendizaje (DEA), la mayoría de ellas, anteriormente, solían apoyarse siguiendo 4 criterios (Brody y Mills, 1993; como se citó en Blanco y Bermejo, 2009):

- *Especificidad*: las dificultades de aprendizaje están reducidas a un número limitado de dominios académicos y cognitivos (Blanco y Bermejo, 2009). Este criterio implanta que las dificultades se ponen de manifiesto en la adquisición de una habilidad determinada (Defior et al., 2015).

- *Discrepancia*: este criterio, tal y como indican Blanco y Bermejo (2009), explica que el rendimiento no cuantifica el potencial del educando. Según lo expuesto por Defior et al. (2015), existe una discrepancia significativa entre el rendimiento cognitivo y el escolar. Este criterio ha estado presente durante muchos años, pero actualmente, ha desaparecido, dando lugar a métodos alternativos, ya que, era poco fiable y su empleo atrasa la adquisición de una DEA, siendo sustituido, por lo tanto, por el criterio de *significatividad*.
- *Exclusión*: hace referencia a que las dificultades de aprendizaje se diferencian de otras problemáticas (Blanco y Bermejo, 2009), causadas por un déficit sensorial, cognitivo, socioemocional y sociocultural, absentismo escolar... (Defior et al., 2015).
- *Resistencia*: según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012) puede darse el caso de producirse una resistencia a la intervención, la cual no puede ser explicada por discapacidad sensorial, física, motora o intelectual, ni por ausencia de ocasiones para el aprendizaje o factores socioculturales. Este criterio para la clasificación de las DEA supone la búsqueda de nuevas estrategias metodológicas y técnicas educativas a trabajar con alumnos con este tipo de dificultades.

Goikoetxea (2012) expone que, en el transcurso de la detección de un educando con DEA, los centros educativos no deben reclamar el uso de la discrepancia entre el CI y la habilidad lectora, sino que deben tolerar el uso de un proceso fundamentado en la respuesta del educando a una intervención basada en la investigación científica. A este criterio, el cual se suma a los anteriores explicados, se le conoce con el nombre de “*respuesta a la intervención*”, el cual hace referencia a que el alumno que manifiesta tener una DEA va a tomar una intervención de elevada intensidad.

Asimismo, según lo expuesto por Defior et al. (2015), es importante destacar que los progresos sobre el estudio de las DEA han hecho referencia a la importancia de la comorbilidad que se puede crear entre los trastornos. Por ejemplo, una persona, a menudo, puede tener más de una DEA o, del mismo modo, puede tener una DEA además de otros problemas relativos a las habilidades sociales o trastornos emocionales y atencionales.

La inquietud por las dificultades específicas de aprendizaje, según Defior et al. (2015) surge a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, unida ésta al entendimiento de las conductas de los adultos e infantes, debido a que presentaban un desarrollo evolutivo distinto en el aprendizaje y en la realización de ciertas destrezas, pero no en otras, por este motivo, están muy unidas a la psicología y a la pedagogía.

Según Defior et al. (2015), hasta casi la LOE no se aprecian las dificultades específicas de aprendizaje. Este concepto, tal y como indica Alemany (2019), surge por primera vez, concretamente en el título II, capítulo I de esta misma ley, aunque, según González et al. (2010), no hay una conceptualización precisa de dicho concepto, derivando esto en cruciales repercusiones educativas. Concretamente en dicho capítulo, se hace referencia a la equidad educativa, incluyendo en dicho concepto a aquellos educandos que precisen de una atención educativa distinta por tener necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía a la escolarización o por condiciones individuales o historia escolar.

Es decir, tal y como indican Defior et al. (2015), se reemplazó el término “alumnado con necesidades educativas especiales” por “alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”.

Después de darse a conocer de forma legal el término de DEA, Defior et al. (2015) explican que ocurre un suceso alarmante que llama la atención en esta época, y es el aumento del número de personas con diagnóstico de DEA, llegando a creer que una elevada cantidad de alumnos han sido diagnosticados incorrectamente, al igual que sucedió con el diagnóstico de las DA.

La aparición terminológica del concepto de DEA derivó en el problema de que, entre el 40% y el 56% de los educandos que cursan la ESO, presentaran una o varias DEA, lo cual hizo que terminaran abandonando sus estudios y fracasando en ellos. Del mismo modo, dichas dificultades acaban influyendo a lo largo de toda su vida, ya sea en el ámbito laboral, como en el económico, psicológico y socioemocional (Alemany, 2019). Del 80% al 90% de los alumnos que presentan dificultades específicas de aprendizaje tienen problemas únicamente en la lectura (U. S. Department of Education, 2006; como se citó en Goikoetxea, 2012).

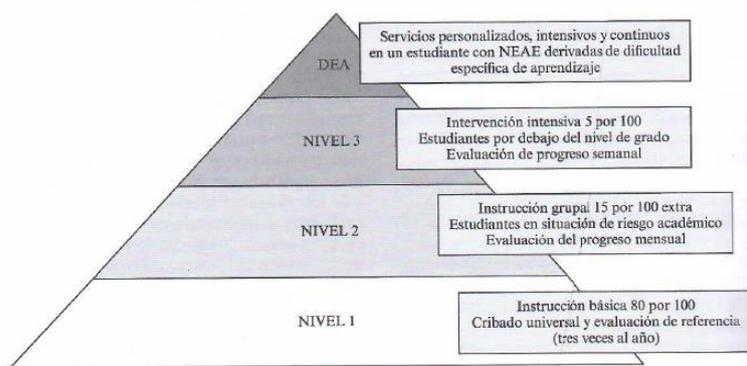
Para poder identificar precozmente estas DA o DEA que pueden surgir en los alumnos a lo largo de la etapa educativa, se puede llevar a cabo el modelo RTI. Tal y como indica Defior et al. (2015), el modelo RTI (modelo de respuesta a la intervención), surge para detectar de forma temprana, para así identificar a aquellos educandos con riesgo de tener una DEA, de manera que podamos ofrecer una educación basada en una evidencia científica y comprobar, de manera cautelosa, si la respuesta a la intervención es idónea, lo cual implica hacer un seguimiento de aquellos alumnos que muestren una resistencia a la intervención, los cuales, probablemente, sean categorizados dentro de los alumnos con DEA.

Tal y como indica Jiménez (2019), la visión del modelo RTI como un modelo preventivo está muy unida al concepto de “riesgo”. Este vocablo posibilita que el educando no sea clasificado como alumno con DEA hasta que se evidencie una ausencia de respuesta a la intervención que está tomando. Por lo tanto, los educandos que no actúan adecuadamente ante esta intervención se clasifican dentro de los alumnos con DEA.

Una de las propiedades del modelo RTI tal y como indica Jiménez (2019), es que presenta un *sistema multinivel de apoyo*. Este sistema consigue una integración de la educación ordinaria y especial, diferenciando ambas educaciones en distintos niveles de prevención e identificación, elaborando una unión de funcionamiento a través de 3 niveles entre ellos.

Figura 4

Niveles del sistema multinivel de apoyo.



Nota: tomado de Jiménez (2019), p. 44.

Por lo tanto, estos 3 niveles, según explica Jiménez (2019), son los siguientes:

- *Nivel 1:* se imparte dentro del aula ordinaria. En ella, los educandos reciben una enseñanza de calidad basada en la ciencia, distinguida en función de las necesidades educativas específicas, siendo evaluados de forma continuada para reconocer a alumnos con riesgo de presentar dificultades que requieran de un apoyo complementario (Coronado, 2014).
- *Nivel 2:* tal y como indica Coronado (2014), aquellos alumnos que no avanzan de forma correcta en su aprendizaje, se les facilita enseñanza intensiva ajustada a las necesidades específicas de apoyo educativo. Esta instrucción se lleva a cabo fuera del tiempo que se destina a la educación ordinaria, agrupando a los alumnos en grupos de 5-8 educandos, con el objetivo de ofrecer mayores posibilidades para ejercitar y adquirir habilidades que se aprenden en el nivel anterior.

- *Nivel 3*: en algunos casos, tal y como indica Jiménez (2019), dicho nivel es considerado sinónimo de “educación especial”.

Según lo expuesto por Coronado (2014), los alumnos reciben intervenciones individuales intensas para remediar las dificultades que presentan y la prevención de dificultades más rigurosas. En este nivel queremos recuperar las habilidades con más tiempo, llevándose a cabo en grupos más reducidos de 1 o 3 alumnos, con intervenciones, según Jiménez (2019), diarias de entre 45 y 60 minutos.

Cuando el modelo RTI se empieza a llevar a cabo en centros educativos, debe existir flexibilidad en el personal que trabaja dentro de los mismos, de manera que éstos puedan asumir diferentes papeles dentro de los distintos elementos del modelo, dado que es algo primordial. Para ello, se debe ejercitar a los docentes en los diferentes módulos sobre la aplicación del sistema, de los contenidos y de la utilización de elementos para comprobar la evolución de los educandos. Del mismo modo, también es muy importante la presencia técnica de supervisores para ejecutar esta toma de decisiones basadas en datos y, para ello, es aconsejable formar a un grupo que lleve a cabo las diferentes actuaciones (Jiménez, 2019).

Para finalizar con la parte más teórica de este trabajo y a modo de recapitulación, cabe destacar la importancia de la lectura en edades tempranas con el fin de prevenir posibles dificultades que puedan surgir en etapas académicas posteriores y, así evitar también llevar a cabo el Modelo de Respuesta a la Intervención. Del mismo modo, se tendrá en cuenta el Modelo Simple de Lectura, complementando este con el resto de los modelos que han surgido posteriormente con el fin de conocer qué estrategias emplean los distintos estudiantes a la hora de la lectura y así conocer posibles DA o DEA presentes en los alumnos, de acuerdo con las características de cada una de ellas.

Una vez conocidos estos aspectos y cómo actuar ante ellos, se llevará a cabo un estudio de casos de 3 alumnos de un instituto público de la provincia de Salamanca, a los cuales se les ha pasado una batería de pruebas lectoescritoras para comprobar su nivel académico en relación con esta competencia para, posteriormente, plantear unas líneas de actuación futuras, como mostraré en los siguientes apartados.

3. ESTUDIO DE CASOS.

3.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

3.1.1. Objetivo general.

Identificar dificultades de aprendizaje en alumnos escolarizados en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria de un instituto público de la provincia de Salamanca.

3.1.2. Objetivos específicos.

Analizar y definir las principales causas y consecuencias derivadas de las dificultades de aprendizaje.

Interpretar los resultados de los alumnos obtenidos en las pruebas diagnósticas.

Describir pautas de intervención futuras para la mejora del futuro académico de los alumnos objeto de estudio.

3.2. MÉTODO.

3.2.1. Participantes.

Alumno 1.

El alumno 1 nace el 26/8/2008 y actualmente está cursando 3º de ESO. Está incluido dentro de la ATDI, dentro de la categoría principal de ACNEAE (Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo) y en la tipología de TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad).

En diciembre del año 2018 acudió a un gabinete psicopedagógico y logopédico donde se le realizaron diferentes pruebas de lectoescritura, concretamente WISC-V, test de los cinco dígitos, D2, TAMAI, CECAD, SENA, test de la familia, ITPA, PROLEC, TALE y TEA-1.

Tras los resultados obtenidos de estas pruebas, se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- Bajo rendimiento y baja atención y concentración, por lo que existía sospecha de posible TDAH.
- Puntuación baja en aritmética y dígitos.
- Buenas habilidades en el lenguaje oral, tanto a nivel expresivo como comprensivo.
- Dificultades a nivel lector con respecto a la velocidad. Problemas en ambas vías.
- Dificultades en decodificación y ortografía con afectación en ambas vías. Dificultad en la realización de grafías.

- Presenta aptitudes académicas en lectura y escritura por debajo de su edad cronológica que interfieren significativamente en el rendimiento académico.

Tras la realización de este informe, el profesional encargado determina la existencia de un trastorno específico del aprendizaje con dificultad en lectura y expresión escrita, lo que corresponde con una dislexia, disortografía y disgrafía, encontrándose afectadas ambas rutas, tanto en lectura como en escritura.

Anterior a este informe, se le realizó otro en el año 2017, en el cual fue clasificado como ACNEE por TDAH. En dicho informe hace referencia a que el alumno tiene una puntuación baja en la memoria de trabajo. En ese momento, se menciona que no existía un desfase curricular y que, por lo tanto, al no precisar una adaptación curricular significativa, debía escolarizarse en la modalidad ordinaria.

Como otros aspectos relevantes, comentar que en primaria obtuvo buenas notas y tuvo apoyo de PT en 4º, 5º y 6º de Primaria.

Alumno 2.

El alumno 2 nació el 29/12/2009 y actualmente está cursando 2º de ESO. Está incluido en la ATDI dentro de la categoría principal de Alumnado con DEA y/o bajo rendimiento y en la tipología de DEA, dentro de la categoría de lecto-escritura.

En marzo de 2021 el alumno acudió a un gabinete psicopedagógico en el cual se le realizaron algunas pruebas como WISC-IV, test de las caras-R. Como conclusión de las mismas, se le detectaron dificultades de aprendizaje en la escritura y algunas dificultades en motricidad fina, debido a que presenta escritura disgráfica.

En cuanto a la información obtenida del dictamen de escolarización, se puede comentar que, en relación con el área de lengua, se presentan errores en la asociación grafema-fonema, sobre todo, en palabras largas poco conocidas y en pseudopalabras, no respeta los signos de puntuación y se observa una comprensión superficial con dificultades en la comprensión de tipo inferencial y, por lo tanto, también existen dificultades en la comprensión profunda. Del mismo modo, tiene errores de ortografía arbitraria (cambios consonánticos, adicciones y omisiones...) y, además de escribir solamente frases sencillas, su contenido expresivo es pobre.

Por ello, se le proponen una serie de orientaciones para la propuesta curricular, ya que se detectan necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de sus dificultades específicas de aprendizaje, estableciéndose, del mismo modo, medidas generales u ordinarias y medidas específicas, recomendándole a dicho alumno la escolarización en un centro ordinario con el apoyo de un profesor especialista en PT.

Como otros aspectos relevantes a comentar, durante los cursos de 4^o, 5^o y 6^o de Primaria recibió apoyo del PT y AL, pero, desde el año 2020 no recibe apoyo del AL. Ha repetido 1^o de Primaria. Su padre, en su escolaridad, fue atendido por la Universidad Pontificia de Salamanca por sus dificultades de aprendizaje (tenía dislexia).

Alumno 3.

Nació el 10/01/2009 y actualmente está cursando 2^o PMAR. Está incluido en la ATDI dentro de la categoría principal de Alumnado con DEA y/o bajo rendimiento y en la tipología de DEA.

Dicho alumno, al igual que los anteriores, en junio del 2022 acudió a un gabinete psicopedagógico, en el cual se extrajeron las siguientes conclusiones.

Como aspectos a tener en cuenta, se ha de comentar que repitió 2^o de Primaria, donde tenía apoyo en las áreas instrumentales. Desde 1^o de ESO tiene una adaptación curricular significativa, con apoyos ordinarios por parte del PT en materias instrumentales (suspendió un total de 5 asignaturas).

Asimismo, se especifica que tiene dificultades de comprensión lectora, donde las mayores dificultades se centran en el proceso de lectoescritura y comprensión de textos escritos (su vía preferente de asimilación de contenidos es por vía oral), al igual que tiene un lenguaje limitado para su edad y muestra lentitud y poca constancia en la realización de tareas.

3.2.2. Instrumentos.

Los instrumentos empleados para dar respuesta a los objetivos planteados en este TFG han sido los siguientes:

1. BATERÍA PEALE (*Pruebas de Evaluación Analítica de la Lengua Escrita*).

Tal y como indica Domínguez (2022), esta batería cuenta con 8 pruebas: detección de la estrategia de palabra clave (DEPC), habilidad sintáctica (STX), morfología (MRF), vocabulario (VOC), decisión ortográfica (DO). Además de estas, también cuenta con 3 pruebas que tratan los aspectos metafonológicos, los cuales son: sílabas (SIL), fonemas (FON) y acento tónico (TON).

Este conjunto de pruebas tiene como finalidad evaluar el nivel de lectura de oraciones y analizar las distintas habilidades que se ponen en marcha en el proceso lector. Es decir, examina el nivel global de lectura del educando y, además, proporciona datos que nos va a permitir elaborar una futura intervención de acuerdo con sus necesidades.

Estas pruebas están elaboradas para ser empleadas en todos los cursos de escolaridad obligatoria.

Para una revisión y análisis más detallado de la batería consultar en <https://complydis.usal.es/>

2. PIPE – letra imprenta (Prueba de Identificación de Palabras Escritas).

Según expone González (2019), es una prueba que se puede pasar de manera colectiva con alumnado discapacitado o no, con o sin dificultades en el lenguaje oral y que se determina sin la obligación de obtener una respuesta oral del educando, permitiendo, del mismo modo, distinguir de un error de lectura de un error de producción (véase Anexo 1.1.).

3. TECLE (Test de Eficiencia Lectora).

Tal y como indica González y Domínguez (2020) TECLE es una prueba con la que podemos comprobar el nivel de lectura global que posee el educando. Esta prueba está formada por 64 frases a las cuales se le omite un vocablo que ha de rellenar, contando con 4 opciones de respuesta y un tiempo máximo de 5 minutos para contestar. Según se va ejecutando la prueba, su dificultad ortográfica, sintáctica y semántica aumenta (véase Anexo 1.2.).

4. PROLEC (Batería para la Evaluación de los Procesos Lectores).

Según explica Cuetos et al. (2014), el PROLEC ha pasado a ser una herramienta muy importante para la evaluación de los procesos lectores en alumnos y más concretamente para la detección y valoración de las dificultades que suelen aparecer a menudo.

Esta prueba no se encarga solo de evaluar el rendimiento del infante en la lectura, sino que investiga en los distintos procesos que intervienen en los distintos procesos que se activan a la hora de leer, para que, así, podamos prevenir dificultades del infante y, en consecuencia, poder organizar los programas de intervención idóneos para superar estas dificultades (Cuetos et al., 2014).

En mi caso, las pruebas de esta batería pasadas a los alumnos fueron: comprensión de textos (véase Anexo 1.3.), comprensión oral (véase Anexo 1.4.), lectura de pseudopalabras (véase Anexo 1.5.) y estructuras gramaticales (véase Anexo 1.6.).

5. PEABODY.

Tal y como indican Dunn et al. (1997) esta es una herramienta que se debe realizar de forma individual y sin temporalización. La adaptación española de esta prueba está conformada por 192 ítems que están colocados por orden de complejidad, contando con una muestra de 2550 personas.

Dicha prueba ha sido elaborada para personas de entre 2 y medio y los 90 años, con la finalidad de comprobar cuánto vocabulario receptivo posee la persona, así como la observación inminente de problemas relativos a la aptitud verbal (Dunn et al., 1997) (véase Anexo 1.7.).

6. TALE (Test de Análisis de la Lectoescritura).

Según lo expuesto por Toro y Cervera (2000), comúnmente la fluidez y la comprensión se han transformado en los dos componentes más empleados como indicadores del nivel de desarrollo lector, en tanto que la grafía y la ortografía se han empleado para la escritura. El TALE, al introducir la evaluación de los fallos realizados como un criterio para corregir, se incorporó una nueva forma de evaluación donde, al depender de la fluidez y la comprensión de los fallos realizados, su identidad y supresión se han transformado en objetivos principales, proporcionándose la elaboración de planes de actuación.

Por lo tanto, tal y como explican Toro y Cervera (2000), el objetivo de la realización de esta prueba consiste en comprobar la destreza que posee un infante en cuanto a la lectura en voz alta se refiere, a su nivel de entendimiento, sus habilidades de cartografía y donde, además, se pretende identificar deficiencias concretas a la lectura y a la escritura.

Concretamente, en mi caso, he realizado únicamente la prueba de lectura de palabras incluida dentro de la prueba de TALE (véase Anexo 1.8.).

7. WISC-IV

Tal y como explica Jiménez (2007), a lo largo de varios años, las pruebas de inteligencia Wechsler han expuesto su fundamento para el campo de la psicología en diferentes ámbitos de aplicación. Desde su primera interpretación en el año 1939, este instrumento ha realizado diferentes revisiones, llegando al WISC-IV en el año 2005.

El WISC-IV contempla 4 importantes subpruebas, las cuales son: comprensión verbal, razonamiento perceptivo, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento, medidas a través de 15 test.

En la indagación de encontrar con mejoras en los elementos psicométricos de esta herramienta, el WISC-IV tuvo un extenso proceso de investigación, seguida de una estandarización, lo cual hizo que se intensificara la confiabilidad y la validez de dicho instrumento (Jiménez, 2007).

3.2.3. Procedimiento metodológico.

El procedimiento de evaluación se realizó siguiendo los principios éticos para la investigación en seres humanos establecidos en la Declaración de Helsinki y bajo las directrices de Bera (2019).

Previo paso de las diferentes pruebas lectoescritoras descritas en el punto anterior, se les comunicó a las familias de los alumnos, a través de un documento informativo donde se muestra el consentimiento informado (véase Anexo 2), el procedimiento a seguir en la realización de las pruebas, al igual que el objetivo de las mismas, con el fin de conseguir un consentimiento por parte de la familia del educando para la ejecución de estas pruebas.

Dicha labor la he organizado en 5 sesiones en las que, la mayoría de ellas pasadas colectivamente a 2 de los 3 alumnos, realizándose de manera individual con alumno de PMAR dados sus horarios académicos (debido a que no podía sacarlo de clase en las materias troncales).

Por lo tanto, las sesiones realizadas se han distribuido de la siguiente manera:

Tabla 2

Organización de las sesiones de evaluación lectoescritora.

Número de la sesión	Día en que se realiza la sesión	Alumnos con los que se lleva a cabo la sesión	Pruebas realizadas en la sesión
SESIÓN 1	16/01/2023	Alumno 1 y 2: conjunta. Alumno 3: individual.	- Batería PEALE: sílabas y fonemas. - TECLE
SESIÓN 2	18/01/2023	Alumno 1 y 2: conjunta. Alumno 3: individual.	- Batería PEALE: DEPC. - Morfología. - Decisión ortográfica.
SESIÓN 3	24/01/2023	Alumno 1 y 2: conjunta.	- Batería PEALE: sintaxis, vocabulario y sílaba tónica.
	27/01/2023	Alumno 3.	
SESIÓN 4	30/01/2023	Alumnos 1, 2 y 3: individual.	- PROLEC-R: comprensión de textos y lectura de pseudopalabras. - PEABODY. - PIPE (letra imprenta)
SESIÓN 5	10/02/2023	Alumnos 1, 2 y 3: individual.	- WISC. - PROLEC-R: estructuras gramaticales y comprensión oral. - TALE: lectura de palabras.

Fuente: elaboración propia.

Con la realización de estas pruebas descritas, se obtuvieron diferentes puntuaciones directas, las cuales se agruparon y se compararon con unos varemos establecidos (véase Anexo 3) mediante una tabla Excel, en la cual se describen el número de aciertos y errores cometidos, así como las puntuaciones directas obtenidas y el porcentaje global logrado en las pruebas.

3.3. RESULTADOS.

Para abordar este apartado, se realizarán distintos gráficos que nos permitirán ver de una manera mucho más visual el desfase existente en relación con el curso en el que están y en el que deberían estar. Asimismo, se irá comentado cada uno de los gráficos, describiendo los mismos para una mayor comprensión.

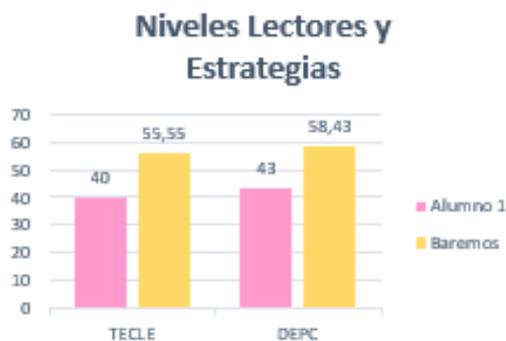
Para facilitar la comprensión de resultados, estos se van a presentar con el objetivo de responder a las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué nivel de competencia lectora tienen los estudiantes?
2. ¿Qué tipo de estrategias usan para enfrentarse a la lectura?
3. ¿Cómo funcionan sus habilidades no específicas empleadas para leer?
4. ¿Cómo funcionan sus habilidades específicas empleadas para leer?

La presentación de los resultados se realizará aportando los datos del alumno 1 y, de forma conjunta, los de los alumnos 2 y 3, dado que se encuentran en el mismo curso académico.

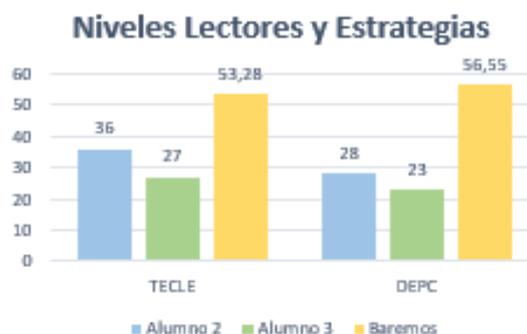
3.3.1. ¿Qué nivel de competencia lectora tienen los estudiantes? ¿Qué tipos de estrategias usan para enfrentarse a la lectura?

Figura 6 Niveles de lectura reflejados en la prueba TECLE y DEPC por el alumno 1



Fuente: elaboración propia.

Figura 5 Niveles de lectura reflejados en la prueba TECLE y DEPC por el alumno 2 y 3.



Fuente: elaboración propia.

En relación con las puntuaciones obtenidas por el *alumno 1* (véase Figura 5), se puede comprobar que, en relación con la prueba TECLE, dicho educando tiene un nivel de lectura entre 5º y 6º de Educación Primaria. En este caso, la puntuación obtenida (40) no supera la puntuación límite de su curso académico (43.84) y, por lo tanto, se podría considerar como criterio significativo a la hora de determinar si dicho alumno posee una dificultad de aprendizaje o una dificultad específica de aprendizaje.

En cuanto a la prueba de DEPC realizada por el *alumno 1* (véase Figura 5), la puntuación obtenida en esta prueba (43) es inferior a la que le correspondería por el curso académico que cursa en la actualidad (58.43).

Del mismo modo, se han obtenido unas puntuaciones tras la realización de la prueba de TECLE, procedentes de los alumnos 2 y 3 (véase Figura 6).

La interpretación de la puntuación directa obtenida por parte del *alumno 2*, se corresponde con un nivel de lectura entre 4º y 5º de Educación Primaria. En este caso, la puntuación obtenida (36) no supera la puntuación límite establecida por el curso académico que cursa en la actualidad (41.16), por lo tanto, también es un criterio significativo a la hora de concretar si el alumno posee una dificultad de aprendizaje o una dificultad específica de aprendizaje.

Por otro lado, el *alumno 3*, en función de sus resultados obtenidos en la prueba de TECLE, se ha podido comprobar que su nivel lector se encuentra entre 3º y 4º de Educación Primaria. Del mismo modo que en los dos alumnos anteriores, el *alumno 3* obtiene una puntuación (27) que está muy por debajo de la puntuación límite establecida para su curso académico (41.16) y, por lo tanto, también se considera un criterio significativo a la hora de determinar si el alumno posee una dificultad de aprendizaje o una dificultad específica de aprendizaje.

De igual modo, los resultados obtenidos por los alumnos 2 y 3 en la prueba de DEPC (véase Figura 6), también tienen una puntuación obtenida (28.33 el *alumno 2* y 23 el *alumno 3*) bastante inferior a la que deberían tener estando en 2º ESO (56.55).

Estas bajas puntuaciones obtenidas en la prueba de Detección de Palabras Clave (DEPC), nos indican problemas en las estrategias de lectura a nivel oral, debido a que existen problemas con el manejo de palabras estructurales, lo cual va a derivar en dificultades en habilidades morfosintácticas que se corroborarán más adelante.

Tabla 3

Aciertos y errores en la prueba de comprensión de textos del PROLEC-R

Alumno 1	Aciertos → 10	Nivel → Dificultad leve (D).
Alumno 2	Aciertos → 11	Nivel → Normal (N).
Alumno 3	Aciertos → 9	Nivel → Dificultad leve (D).

Fuente: elaboración propia.

Las puntuaciones obtenidas por los 3 alumnos han sido contrastadas en relación con los baremos del curso correspondiente a 6º de Educación Primaria, ya que, en esta prueba, este es el último curso baremado. Aun así, se puede comprobar con los resultados que, aun habiéndolos contrastado con puntuaciones de un curso bastante inferior al de los alumnos (4 cursos por debajo para el alumno 1 y 3 cursos por debajo para los alumnos 2 y 3), son bastante bajos.

En dicha contrastación de resultados, se ha podido observar que los alumnos 1 y 3 presentan una dificultad leve (D) a la hora de enfrentarse a una comprensión de textos escritos. En cambio, el nivel de comprensión del alumno 2 es normal (N) pero, aun así, su puntuación no es alta para el curso en el que se encuentra actualmente, por lo que, se puede decir que los 3 alumnos presentan dificultades importantes a la hora de comprender un texto escrito.

3.3.2. ¿Cómo funcionan sus habilidades no específicas empleadas para leer?

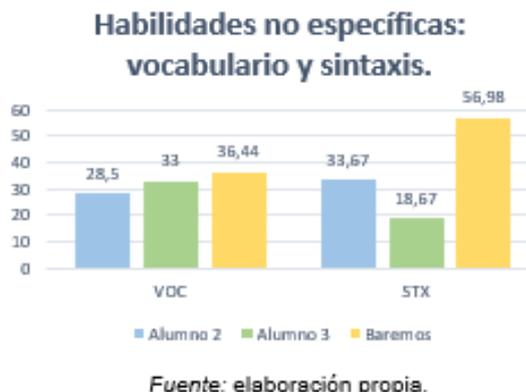
Los próximos gráficos que se muestran a continuación hacen referencia a las habilidades no específicas relacionadas con la lectura, es decir, aquellas estrategias que empleamos para comprender un texto y las diferentes palabras que lo conforman.

Las distintas pruebas que se han llevado a cabo para conocer estas habilidades no específicas que activan en el proceso lector y sus resultados, son los siguientes:

Figura 7 Resultados obtenidos en la prueba de vocabulario (VOC) y sintaxis (STX) – habilidades no específicas- por el alumno 1



Figura 8 Resultados obtenidos en la prueba de vocabulario (VOC) y sintaxis (STX) – habilidades no específicas- por el alumno 2 y 3



Los resultados obtenidos por *el alumno 1* en la prueba de vocabulario (VOC), han sido ligeramente inferiores (34.5) en relación con la puntuación directa esperada para un alumno que cursa 3º ESO, como es el caso (35.26).

En relación con la prueba de sintaxis (STX), este alumno ha obtenido una puntuación de 47, teniendo que haber sacado una puntuación mínima de 57.98 (véase Figura 7).

En cuanto a los *alumnos 2 y 3*, también se han obtenido unas puntuaciones relativas a las pruebas de vocabulario y sintaxis (véase Figura 8). En primer lugar, en relación con la prueba de vocabulario, se ha observado una mayor diferencia entre la puntuación obtenida (28.5 el alumno 2 y 33 el alumno 3) y la puntuación directa esperada para un alumno de 2ºESO (36.44).

Relativo a la prueba de sintaxis realizada por estos dos alumnos, la diferencia de resultados con respecto a lo que deberían haber sacado es mucho más grande que en el caso del alumno 1. En el caso del alumno 2, la puntuación obtenida ha sido de 33.67 y en el alumno 3 es de 18.67, en la cual tenían que haber obtenido una puntuación mínima de 56.98.

A modo de conclusión, dado que los 3 alumnos han sacado puntuaciones por debajo a la esperada por sus cursos académicos correspondientes, se puede decir que existe una baja calidad de las relaciones semánticas de estos estudiantes en relación con una determinada cantidad de vocabulario.

Tras mostrarse estos resultados, se puede comprobar la gran problemática de habilidades sintácticas de las que se hablaba anteriormente, y que se corrobora con la visión de estos gráficos.

Tabla 4

Resultados obtenidos en la prueba de morfología

Alumno 1	Puntuación directa → 43.33
Alumno 2	Puntuación directa → 40.33
Alumno 3	Puntuación directa → 25.33

Fuente: elaboración propia.

En relación con los resultados mostrados acerca de la realización de la prueba de morfología (MRF) incluida dentro de la batería PEALE, cabe destacar que no hay baremos que correspondan a las puntuaciones que deberían obtener aquellos alumnos que cursan la Educación Secundaria Obligatoria. Esto es debido a que los procesos relacionados con las estructuras morfológicas deberían estar cerrados una vez se finaliza el último curso de Educación Primaria.

En este sentido, la puntuación directa media que debería obtener un alumno de 6º de Primaria en esta prueba morfológica es de 49.86 puntos. Como se puede comprobar en las tablas descritas anteriormente, los 3 alumnos se encuentran por debajo de la media de 6º de Primaria.

En el caso del *alumno 1*, tiene un nivel morfológico situado entre 5º y 6º de primaria. El *alumno 2* tiene un nivel entre 4º y 5º de Primaria y, finalmente, el *alumno 3* presenta un nivel morfológico entre 3º y 4º de Primaria.

Estos datos obtenidos en la prueba de morfología, junto con los de la prueba de sintaxis, corroboran los problemas morfosintácticos que se dejaban entrever en la prueba de Detección de Palabras Clave (DEPC), pudiendo así justificarse las escasas estrategias que estos 3 alumnos poseen a la hora de leer.

Tabla 5

Resultados obtenidos en la prueba de comprensión oral del PROLEC-R

Alumno 1	Aciertos → 5	Nivel → Normal (N).
Alumno 2	Aciertos → 5	Nivel → Normal (N).
Alumno 3	Aciertos → 3	Nivel → Dificultad leve (D).

Fuente: elaboración propia.

Al igual que en la prueba de comprensión de textos del PROLEC-R, las puntuaciones obtenidas por los alumnos se han contrastado con las baremadas correspondientes al curso de 6º de Educación Primaria, dado que este proceso de comprensión debería estar logrado y adquirido en dicho curso.

Aun así, como se puede comprobar en la Tabla 5, el alumno 3 presenta una dificultad leve (D) para comprender textos de manera oral. En cambio, los alumnos 1 y 2 cuentan con un nivel normal, pero, como se ha expuesto anteriormente, este proceso tendría que estar cerrado ya en los cursos en los que se encuentran dichos alumnos actualmente y, por lo tanto, deberían haber obtenido la máxima puntuación en esta prueba. Es decir, a pesar de tener un nivel normal, según los baremos de 6º de Educación Primaria, los 3 alumnos presentan importantes dificultades para enfrentarse a la comprensión oral de un texto.

Tabla 6

Resultados obtenidos en la prueba de estructuras gramaticales del PROLEC-R.

Alumno 1	Aciertos → 16	Nivel → Normal (N).
Alumno 2	Aciertos → 12	Nivel → Dificultad leve (D).
Alumno 3	Aciertos → 14	Nivel → Normal (N).

Fuente: elaboración propia.

Al igual que en el resto de las pruebas del PROLEC-R, las puntuaciones han sido contrastadas con las relativas al curso de 6º de Educación Primaria, por los motivos expuestos anteriormente.

El alumno 1, en esta prueba, ha obtenido la máxima puntuación posible, no cometiendo errores en la realización de la prueba, como era de esperar según el curso en el que está actualmente. En cambio, el alumno 2, según los resultados, presenta una dificultad leve (D) a la hora de comprender estructuras gramaticales de una frase. En cuanto al alumno 3, ha obtenido un nivel normal (N) en relación con las puntuaciones relativas al curso de 6º de Educación Primaria, pero, aun así, presenta dificultades para dicha comprensión, debido a que, según el curso en el que se encuentra actualmente, debería haber tenido el total de aciertos de esta prueba. Por lo tanto, el alumno 2 y el 3 presentan problemas para comprender estructuras gramaticales.

Asimismo, los errores cometidos en esta prueba se pueden observar en el Anexo 4.

Tabla 7

Resultados obtenidos en la prueba de PEABODY

ALUMNO	ITEM TECHO	TOTAL ERROES	PUNTUACIÓN DIRECTA
Alumno 1	144	20	124
Alumno 2	141	23	118
Alumno 3	131	26	105

Fuente: elaboración propia.

El *alumno 1* ha obtenido una puntuación directa en esta prueba de 124, siendo el alumno que mayor puntuación ha logrado. Aún así, la edad equivalente a la puntuación obtenida es de 10 años y 11 meses. Se recuerda que este alumno cursa actualmente 3º ESO y, por lo tanto, tiene una edad de 14 años, por lo tanto, existe mucha diferencia entre la edad que tiene y la que debería tener.

El *alumno 2* ha obtenido una puntuación directa de 118 puntos, lo que corresponde con una edad equivalente de 10 años y 4 meses, recordando que la edad que posee actualmente el alumno es de 13 años. Como se puede comprobar, no hay tanta diferencia entre la edad que tiene con la que debería tener, pero, aun así, es significativa.

Por último, el alumno 3 es el que menor puntuación ha sacado, logrando una puntuación directa de 105, correspondiéndose esta puntuación con una edad de 8 años y 6 meses, es decir, se encuentra muy por debajo de la edad tiene ahora este alumno (13 años).

A modo de conclusión, en los 3 alumnos se pueden observar importantes dificultades en cuanto al vocabulario superficial se refiere, es decir, con respecto a la cantidad de palabras que conocemos, teniendo esta dificultad especial importancia en el alumno 3.

Tabla 8

Resultados obtenidos en la prueba de WISC.

ALUMNO	EDAD CRONOLÓGICA	PUNTUACIÓN	PUNTUACIÓN ESCALAR (PD)
Alumno 1	14 años, 5 meses y 14 días	29	6
Alumno 2	13 años, 1 mes y 11 días	21	4
Alumno 3	14 años, 1 mes y 0 días.	23	4

Fuente: elaboración propia.

De un total de 25 ítems (un total de 50 puntos), el alumno 1 ha obtenido una puntuación de 29 puntos que, transformándola en puntuación directa (PD) logra 6 puntos (siendo el máximo por alcanzar 19 puntos).

Por otro lado, tanto el alumno 2 como el 3, cada uno en su escala en función de su edad cronológica, han obtenido una puntuación de 21 y 23, la cual, si la transformamos en puntuación directa, ambos obtienen una puntuación de 4 puntos (siendo el máximo de puntos por lograr 19).

En este sentido, cabe destacar que los 3 alumnos poseen problemas en cuanto al vocabulario profundo, es decir, tienen problemas a la hora de realizar asociaciones de palabras y establecer relaciones semánticas entre las mismas. Esta dificultad, a su vez, va a producir problemas a la hora de comprender un texto escrito.

A modo de conclusión de las pruebas PEABODY y WISC, se puede observar que, tras los resultados obtenidos en las mismas, en los 3 alumnos existen dificultades, tanto en vocabulario superficial, como en vocabulario profundo.

3.3.3. ¿Cómo funcionan sus habilidades específicas empleadas para leer?

Los siguientes gráficos están relacionados con *las habilidades específicas de la lectura*, es decir, aquellas que nos permiten llevar a cabo una adecuada decodificación.

Del mismo modo, en algunas de las pruebas se especificará de una forma más concreta el tipo de errores que ha cometido en la misma, mediante la realización de una tabla, de forma que se nos permitirá una mayor profundización en dichos errores.

Las pruebas realizadas para analizar este tipo de habilidades y los resultados obtenidos en ellas han sido los siguientes:

Figura 10 Resultados obtenidos en la prueba de ortografía (ORT) y metafonología – habilidades específicas - por el alumno 1

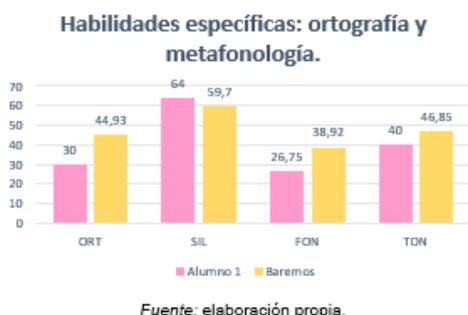
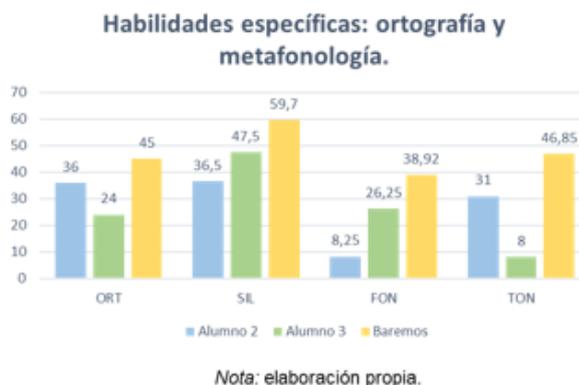


Figura 9 Resultados obtenidos en la prueba de ortografía (ORT) y metafonología – habilidades específicas - por los alumnos 2 y 3



En este caso, la puntuación mínima que debería haber sacado el *alumno 1* en la prueba de ortografía (ORT) es de 44.93 puntos (puntuación equivalente al curso de 3º ESO), mientras que la puntuación obtenida por el mismo ha sido de 30 puntos, estando por debajo del mínimo establecido.

Del mismo modo pasa con *los alumnos 2 y 3* en esta prueba ortográfica, dado que, en este caso, la puntuación mínima para aquellos alumnos que cursan 2º ESO es de 45 puntos, sacando el *alumno 2* una puntuación de 36 puntos y *el alumno 3* una puntuación de 24 puntos, estando ambos también por debajo de lo establecido.

La ejecución de las 3 pruebas que incluye la prueba de metafonología tiene la misma justificación que la expuesta en la prueba PIPE, que explicaré a continuación. Esta prueba se pasa solamente hasta alumnos que cursan 6º de Educación Primaria, debido a que estos procesos metafonológicos deberían estar cerrados en esta etapa escolar y, por lo tanto, ya no hace falta comprobarlos una vez terminado este curso, por lo tanto, no existen baremos que nos permitan comprobar los resultados en los alumnos que cursan la Educación Secundaria Obligatoria, ya que estos procesos deberían ser fluidos en esta etapa.

Pero, dados los resultados negativos obtenidos en el resto de las pruebas pasadas, se consideraba conveniente pasar este tipo de prueba para confirmar los resultados anteriores y justificar los mismos.

En este sentido, se pueden confirmar que los resultados obtenidos en las 3 pruebas por los 3 alumnos están por debajo de la puntuación media para alumnos de 6º de Educación Primaria, a excepción del alumno 1 en la realización de la prueba de sílabas, confirmando de esta manera la problemática que se lleva explicando durante todo el análisis de los resultados obtenidos en las diferentes pruebas.

Tabla 9

Resultados obtenidos tras la realización de la prueba PIPE (letra imprenta)

Alumno 1	Aciertos → 60	Puntuación → 60
Alumno 2	Aciertos → 55	Puntuación → 54
Alumno 3	Aciertos → 47	Puntuación → 47

Fuente: elaboración propia.

En alumnos con desarrollo típico, la prueba PIPE solo se pasa hasta 2º de Educación Primaria, debido a que es un proceso muy básico que ha tenido que quedar cerrado en los primeros cursos de esta etapa, lo que quiere decir que esta prueba solo está baremada hasta 2º de Educación Primaria (puntuación directa de 46.73).

En este sentido, esta prueba se les ha pasado a los 3 alumnos dados los resultados negativos inesperados en las pruebas descritas anteriormente, para confirmar, de esta manera, cómo se llevan a cabo los procesos lectores en estos alumnos y cómo ejecutan el proceso de decodificación y comprensión oral.

Como bien he dicho, estos procesos deberían estar cerrados en 2º de Primaria y, por ello, deberían obtener el total de la puntuación de la prueba sin complicaciones, como ha sido en el caso del alumno 1. En cambio, el alumno 2 ha obtenido una puntuación de 54 puntos y el alumno 3, una puntuación de 47 puntos, lo cual es muy preocupante dado que prácticamente un alumno de 2º de la ESO tiene un nivel de 2º de Primaria.

En relación con la prueba de lectura de palabras del TALE, cabe destacar que el alumno 1 ha sido el que menos tiempo ha tardado en realizar esta prueba, ejecutándola en 1 minuto y 1 segundo.

El mayor número de errores cometidos han sido producidos por vacilaciones, como, por ejemplo, “*gi-gitano*” (véase Anexo 5.1.), producidas por una falta de automaticidad en los procesos lectores debido a fallos dentro de la vía indirecta.

En diferencia con el resto de los alumnos de la muestra, éste ha cometido fallos de adicción como, por ejemplo, “*pastata*” en vez de “*patata*” (véase Anexo 5.1.), pudiendo observar fallos en la vía indirecta. Del mismo modo, también los errores de sustituciones, por ejemplo, “*edjetivo*” en vez de “*adjetivo*”, son cometidos por fallos en la vía indirecta (véase más ejemplos en Anexo 5.1.).

Por lo tanto, a modo de conclusión, el alumno 1 tiene problemas solamente en la vía indirecta.

El tiempo invertido en la lectura de palabras de la prueba TALE por el alumno 2 es de 1 minuto y 13 segundos, siendo este alumno el que más tiempo ha invertido en la realización de la misma, aunque, en comparación con los otros 2 alumnos, la diferencia de tiempo es mínima.

En el caso del alumno 2, éste es el que menos errores comete. Principalmente comete errores de vacilación como, por ejemplo, “*maña-montaña*” (véase Anexo 5.2.), debido a una falta de automaticidad en los procesos lectores, presentando fallos en la vía indirecta. Del mismo modo, al igual que el alumno 3, comete errores de sustituciones y omisiones como, por ejemplo, “*iraptable*” en vez de “*iraptavale*” (véase Anexo 5.2.), debido a problemas relativos a la decodificación de las todas las letras que conforman la palabra y a un problema fonológico y, por lo tanto, existen fallos en la vía indirecta.

Es decir, el problema del alumno 2, al igual que el alumno 1, presenta fallos en la vía indirecta.

Por último, el tiempo invertido por el alumno 3 para leer la lista de palabras proporcionadas ha sido de 1 minuto con 3 segundos.

Como se puede observar en el Anexo 5.3., este alumno es el que comete más errores, siendo los más comunes los relativos a las vacilaciones como, por ejemplo, “*clavel*” (véase Anexo 5.3.), los cuales nos hace ver que el proceso lector en este alumno no está automatizado, debido a un fallo en la vía indirecta.

Del mismo modo, también cuenta con bastantes omisiones como, por ejemplo, “*aglicano*” en vez de “*anglicano*” (véase Anexo 5.3.), lo que significa que existen fallos en la vía indirecta, debidos a una mala decodificación y a un problema fonológico que hace omitir vocablos de una palabra.

El elevado número sustituciones, como, por ejemplo, “*cul*” en vez de “*col*” (véase Anexo 5.3), se debe también a un fallo en la vía indirecta, las cuales, la mayoría, son sustituciones de vocales, lo que hace que este fallo sea aún más grave.

Por lo tanto, este alumno se puede observar por los fallos cometidos, que el principal problema lo tiene en la vía indirecta.

En cuanto a la prueba de lectura de pseudopalabras del PROLEC-R, el alumno 1 ha invertido en la lectura de esta prueba 1 minuto.

Al igual que en la lectura de palabras del TALE, los principales errores cometidos por el alumno 1 son aquellos relacionados con las vacilaciones, por ejemplo, “so-sodiro” (véase Anexo 6.1.), pero en este caso, el número de errores ha incrementado bastante, debido a la falta de automaticidad en la lectura de palabras. Asimismo, también se han cometido errores de adicciones, como, por ejemplo, “*tiempre*” en vez de “*tiepre*” y errores de inversiones, como, por ejemplo, “*gesno*” en vez de “*genso*” (véase Anexo 6.1.), debido a que existe una mala conciencia silábica.

Todos estos errores, a su vez, se deben a fallos en la vía indirecta.

En cuanto al alumno 2, el tiempo empleado para la realización de esta prueba de lectura de pseudopalabras ha sido de 1 minuto.

En este caso, la mayoría de los errores cometidos en esta prueba son debidos a adicciones de letras, principalmente de consonantes, como, por ejemplo, “*muelpa*” en vez de “*muepla*” (véase Anexo 6.2.), a diferencia de la lectura de palabras del TALE, en la cual no obtuvo ningún error de adicción. Esto es debido, como se ha comentado anteriormente, a fallos en la vía indirecta.

También se han cometido errores de sustituciones, en este caso, de vocales, como, por ejemplo, “*anclaso*” en vez de “*onclaso*” (véase Anexo 6.2.), lo que hace más grave este problema de utilización de la vía indirecta para la lectura de palabras. Además, también comete errores de vacilaciones como, por ejemplo, “*gica-gi-gicamo*” (véase Anexo 6.2.), debido a la falta de automaticidad y problemas en la vía indirecta.

Para concluir, el alumno 3 es el que menos tiempo ha invertido en la realización de esta prueba, empleando 52 segundos para su ejecución, empleando mucho menos tiempo para esta prueba que para la lectura de palabras, la cual debería haberse realizado en menor tiempo, dada su menor complejidad.

En este sentido, el número de errores cometidos en la lectura de pseudopalabras ha sido mucho menor en comparación con la lectura de palabras, aspecto que cabe destacar y que resulta de especial importancia, puesto que la evidencia científica indica que se debería tardar más tiempo y cometer más errores en la lectura de pseudopalabras que en la de palabras.

Contempla varios errores de vacilaciones, como, por ejemplo, “*ali-almiento*” (véase Anexo 6.3.), debido a la falta de automaticidad en la lectura y errores de sustituciones, principalmente de vocales (como sucedía también en el caso de la lectura de palabras del TALE), como, por ejemplo, “*pulda*” en vez de “*polda*” (véase Anexo 6.3.), agravando este hecho. Del mismo modo, también se han podido comprobar fallos de adicción de vocablos dentro de la palabra, como, por ejemplo, “*trincoro*” en vez de “*tincoro*” (véase Anexo 6.3.), mostrando, de esta manera, fallos en la utilización de la vía indirecta.

En este sentido, cabe destacar que los 3 alumnos han invertido más tiempo en leer la lista de palabras que la de pseudopalabras, siendo este un aspecto bastante significativo, a pesar de que la diferencia entre el tiempo invertido en una lectura y en otra es mínimo. Asimismo, debería invertirse mucho más tiempo en la lectura de pseudopalabras, dado que son palabras que no están almacenadas en nuestro léxico interno y, por lo tanto, deberíamos tardar más tiempo en decodificar cada una de las letras que conforman la palabra que se nos muestra.

Una vez analizados los resultados obtenidos en las diferentes pruebas lectoescritoras, se va a proceder a realizar una discusión a extraer conclusiones acerca de los resultados analizados en este apartado.

3.4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

Tras finalizar el análisis de los resultados obtenidos en las diferentes pruebas de lectoescritura aplicadas a los tres estudiantes que han formado parte de este estudio de casos, se va a realizar una discusión de los resultados, teniendo en cuenta las definiciones teóricas formuladas por los distintos autores.

Para ello, principalmente, se discutirán los resultados en torno al Modelo Simple de Lectura, propuesto por Gough y Tunmer en el año 1986.

Para comenzar, en relación con el proceso de decodificación, y más concretamente, con la utilización de la vía indirecta, cabe destacar que, como se ha podido comprobar principalmente en las pruebas de lectura de palabras del TALE y de pseudopalabras del PROLEC-R, los principales errores cometidos por los 3 alumnos eran debidos a fallos en la vía indirecta, es decir, tal y como indica Coltheart (2005), presentan fallos en las reglas de correspondencia grafema-fonema, lo cual va a suponer en los estudiantes una dificultad en cuanto a la unión de la ortografía con la fonología de las palabras, así como dificultades metafonológicas.

Para la lectura de pseudopalabras, es necesario el empleo de la vía indirecta, así como, según Defior (2015) del ensamblador fonológico, debido a que no contamos con una representación de la pseudopalabra almacenada en nuestro léxico interno. Asimismo, según Share (1999), para este tipo de lectura, también necesitamos hacer una recodificación fonológica, lo cual nos va a permitir lograr representaciones ortográficas concretas y necesarias para un reconocimiento óptico de las palabras de forma rápida y eficiente. En este caso, al no realizar bien los procesos de correspondencia grafema-fonema, se puede confirmar el mal proceso decodificador que emplean los 3 alumnos.

En cuanto a la lectura de palabras, los alumnos deberían haberla realizado empleando la vía directa, dado que, como indica Coltheart (2005), esta vía se emplea cuando nos enfrentamos a la lectura de palabras que ya están almacenadas en el léxico interno y, en el cual, poseemos conocimientos sobre la ortografía y pronunciación de estas palabras. Pero, en este caso, dado el importante número de errores que evidencian fallos en la vía indirecta, se sigue reafirmando las dificultades en las reglas de correspondencia grafema-fonema de los procesos decodificadores, es decir, para enfrentarse a la lectura de palabras, han seguido empleando la vía indirecta.

Si se realiza una comparativa en relación con estas dos pruebas mencionadas anteriormente, cabe destacar que, según Colheart (2005), el acceso a aquellas palabras que son más frecuentes (y que, por lo tanto, deberían estar ya almacenadas en el léxico interno) debe ser más rápido en relación con las menos frecuentes (es decir, con las pseudopalabras). En este sentido, la lectura de pseudopalabras ha sido más rápida que la de palabras, resultando este hecho bastante infrecuente, según lo mencionado por Colheart anteriormente.

Por lo tanto, se puede afirmar que el empleo de habilidades específicas, las cuales tal y como indica Domínguez (2020) nos permiten entender un texto y reconocer palabras, están fallado.

En cuanto a la comprensión lingüística, también se han podido observar errores, sobre todo, en las pruebas de comprensión oral y estructuras gramaticales. En este sentido, cabe destacar el importante número de ítems fallidos en estas pruebas, siendo esto debido a que estos alumnos no poseen la capacidad de diferenciar lo que significan las palabras de un texto y, por lo tanto, no son capaces de agregar los significados para producir inferencias (Gough et al., 1996; como se citó en Caramillo et al., 2021), siendo esto debido a la ausencia de un buen vocabulario. Este hecho, a su vez, repercute en la presencia de dificultades morfosintácticas que se han observado y contrastado en el apartado de resultados.

Por estos motivos, se puede concluir con que, los tres alumnos no tienen bien desarrolladas las habilidades no específicas de la lectura y, como indica Domínguez (2020), no son capaces de entender un texto y de reconocer las palabras que lo conforman, así como entender la sintaxis de las frases del mismo.

Los fallos descritos tanto en la parte de la decodificación como de la comprensión lingüística, hace que, en consecuencia, existan dificultades en cuanto a la comprensión lectora se refiere, es decir, según Domínguez (2020) no se está logrando el objetivo de la lectura.

En este sentido, cabe destacar que, al presentar problemas tanto en el reconocimiento de palabras como en la comprensión oral, según la clasificación de Domínguez (2020), los 3 alumnos objeto de estudio pueden ser calificados como “malos lectores”. Asimismo, esta misma autora expone que no se les consideran que presenten algún tipo de trastorno de aprendizaje concreto.

Como conclusión, cabe destacar que todos estos problemas mencionados anteriormente y que presentan los 3 estudiantes, son las consecuencias de no haber intervenido a tiempo con los mismos. A continuación, se presentan una serie de pautas y recomendaciones que permitirán intervenir ante estas dificultades y que, además, si se implementan en los momentos iniciales en los que se presentan las dificultades, podrán utilizarse como pautas y recomendaciones con un carácter o enfoque preventivo.

4. PAUTAS Y RECOMENDACIONES FUTURAS.

A pesar de que, por la edad que tienen los estudiantes que se están analizando en este trabajo, no se podría llevar a cabo el modelo de prevención RTI, en este apartado se van a abordar una serie de pautas que se podrían haber llevado a cabo en cursos inferiores con dichos alumnos llevando a cabo este modelo. Es decir, se quiere apelar a la necesidad de ponerlas en práctica en cursos anteriores.

En este sentido, se hubiera llevado a cabo una intervención sobre las habilidades nombradas por el National Reading Panel en el año 2000. Dichas habilidades son: vocabulario, conciencia fonémica, conocimiento alfabético, fluidez y comprensión. Estas 5 habilidades se pueden empezar a trabajar desde edades tempranas y se pueden evaluar mediante la “denominación rápida”, que es la capacidad de respuesta que una persona tiene.

Este tipo de intervención, dentro del *nivel 1* de este modelo RTI, debe ser proactiva, es decir, debe estar perfectamente organizada, de forma que tenga una evaluación y seguimiento, así como una justificación de los objetivos a trabajar. Además, debe ser explícita, secuenciada y contextualizada en el entorno del alumno en cuestión para así obtener unos mejores resultados.

En este nivel de intervención, podríamos trabajar las habilidades específicas, es decir, conciencia fonémica, conocimiento alfabético y fluidez, en base a las siguientes actividades: programa 9 letras (véase Anexo 7.1.), caza vocales (véase Anexo 7.2), tato palabras (véase Anexo 7.3.). En la misma línea, las actividades propuestas para trabajar las habilidades no específicas, es decir, vocabulario, comprensión y fluidez, son las siguientes: las aventuras de Ana y Coco (véase Anexo 8.1), la actividad de los transportes (véase Anexo 8.2.) o las adivinanzas (véase Anexo 8.3.).

En cuanto a la intervención realizada en el *nivel 2* se puede continuar utilizando los materiales nombrados anteriormente.

Por último, con respecto a la intervención en el *nivel 3* se trabajaría para ayudar al estudiante a gestionar su propio aprendizaje, así como para aumentar y mejorar sus habilidades lectoescritoras. En este sentido, para trabajar sobre la vía indirecta, se podría llevar a cabo el programa “escribir una palabra” de Sánchez et al. (1989) (véase Anexo 9.1.). En cambio, para trabajar sobre las dificultades que hubieran podido surgir en la vía directa, trabajaremos la lectura conjunta para así mejorar las estrategias de comprensión.

Por otro lado, se especifican a continuación algunas estrategias metodológicas que pueden llevar a cabo los docentes del centro para trabajar con estos alumnos con dificultades de aprendizaje y, de esta manera, ayudarlos en su día a día educativo.

Una de las propuestas metodológicas es la de modificar la manera de escribir a la hora de presentarle un examen al alumno, el cual requiere tener que leer una pregunta y comprenderla para poder contestarla correctamente. En este sentido, el docente puede elaborar el examen para estos alumnos separando el espacio entre palabra y palabra (por ejemplo, utilizando este espaciado de letras), de manera que estos estudiantes puedan diferenciar las palabras considerándolas unidades individuales y no un todo.

Asimismo, también conviene utilizar una fuente y un tamaño de letra lo suficientemente claro (como puede ser el que se está utilizando en este trabajo), así como evitar el uso de la tipografía cursiva, para facilitar su proceso lector.

A continuación, se exponen algunas de las limitaciones que han surgido a lo largo del proceso mencionado hasta el momento, así como posibles obstáculos que podrían surgir en un futuro.

5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.

En cuanto a limitaciones que han surgido para poder llevar a cabo esta intervención de manera efectiva han sido varias.

En primer lugar, es necesario mencionar la muestra de alumnos evaluada es bastante pequeña y, comprobando los resultados que se han obtenido en las diferentes pruebas, hubiera sido interesante contar con una muestra más amplia, para obtener así un conjunto de resultados más representativo.

Asimismo, a la hora de tener que realizar las pruebas, lo ideal hubiera sido realizar las pruebas de manera colectiva (aquellas que lo requirieran) pero, debido a los horarios lectivos de cada uno de los estudiantes, algunas de las pruebas se realizaron por parejas y de manera individual, retrasando el proceso de obtención de resultados (véase Tabla 2). En relación con este aspecto, también es necesario plasmar la limitación que se ha tenido con respecto al tiempo destinado a la realización de estas pruebas, ya que se ha dispuesto de 1 mes para realizar todas, pudiendo suponer este hecho una sobrecarga a los alumnos objeto de estudio.

Para finalizar, cabe destacar que no se podría llevar a cabo el modelo RTI para prevenir, en este caso, dificultades lectoescritoras, debido a la edad que tienen los 3 alumnos con los que se ha trabajado y el curso en el que se encuentran actualmente. Es decir, en el momento actual, se podría intervenir con ellos para evitar que estas dificultades se agraven más, pero no para prevenirlas ya que, como se ha explicado en anteriores ocasiones, para prevenir es necesario actuar en cursos iniciales de la etapa escolar.

Del mismo modo, surge la limitación de no saber si los recursos y estrategias metodológicas pensadas para trabajar tanto habilidades específicas como no específicas de lectura y escritura van a funcionar y a ser efectivos para estos 3 alumnos.

6. CONCLUSIONES.

Como se ha expuesto en apartados anteriores, el objetivo que se quería conseguir con la realización de este trabajo es el de identificar, de entre una muestra de 3 alumnos que cursan 2º y 3º de Educación Secundaria Obligatoria, dificultades de aprendizaje que puedan suponer una desventaja tanto en el ámbito académico como en el personal. En este sentido, el estudio de casos realizado para el presente trabajo ha obtenido sus frutos, consiguiendo detectar, aunque no a tiempo, estas dificultades de las que se habla en los 3 alumnos de la muestra. Gracias a estas conclusiones, a partir de ahora, los docentes del centro puedan actuar con dichos estudiantes de una manera

diferente, mediante el uso de recursos y estrategias metodológicas propuestas anteriormente.

Dicha conclusión se puede comprobar gracias a los resultados obtenidos de las diferentes pruebas lectoescritoras realizadas, donde se pudieron comprobar problemas en la comprensión lectora, debido a errores en la vía indirecta, lo cual supone un mal proceso de reconocimiento de palabras escritas o, dicho de otra manera, una mala realización del proceso de decodificación, lo cual supone un mal uso o ausencia de adquisición de las habilidades específicas para enfrentarse a la lectura.

Del mismo modo, también es necesario tener en cuenta los problemas mencionados anteriormente de la vía directa, suponiendo problemas a la hora de comprender un texto escrito, siendo esto debido al mal uso o ausencia de adquisición de las habilidades no específicas de la lectura.

En este sentido, con el trabajo realizado, se ha querido demostrar también que la educación debe mejorar en muchos aspectos, logrando que no se quede ningún alumno atrás en el proceso educativo, previniendo posibles dificultades y actuando con ellos para un mayor aprovechamiento de su proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, evitando, en todo momento, problemas como los expuestos a lo largo de este estudio de casos. Por este motivo, lo ideal hubiera sido contar con una muestra más grande de alumnos para así obtener unos resultados y conclusiones más representativas y globales y, del mismo modo, poseer más tiempo para la realización de las diferentes pruebas.

Para finalizar, los pedagogos y, en general, todos los profesionales que nos dedicamos al mundo de la educación nos queda mucho que investigar sobre este ámbito, a pesar de contar actualmente con una gran cantidad de información, tanto impresa como online, acerca de este asunto. De esta manera, conseguiremos saber enfrentarnos a tiempo a este tipo de problemáticas que puedan surgir en nuestros alumnos durante su proceso de enseñanza-aprendizaje, mejorando así la calidad de vida de los mismos. Para ello, apelo a la necesidad de realizar un trabajo cooperativo entre todos los profesionales, de manera que se logre una labor lo suficientemente efectiva dentro de los centros educativos.

Como futura pedagoga que defiende su profesión, abogo por una mayor presencia de esta figura dentro de los departamentos de orientación de las instituciones educativas ya que, tal y como indica Egido (2012) la inclusión de los orientadores dentro de los centros permite conocer sobre las necesidades de los educandos, al igual que proporciona apoyo a la acción tutorial de los docentes, interviene en la detección temprana de las dificultades y elabora de programas que sirvan de ayuda y que satisfagan las necesidades actuales.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Aguirre, R. (2000). Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 4(11), 147-150.
- Aleman, C. (2019). Las consecuencias sociales de las dificultades de aprendizaje en niños y adolescentes. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal* (11), 91-122.
- Apolinario, L. M. (2021). *Dificultades de aprendizaje desde el concepto de síntoma, un abordaje desde el psicoanálisis*. [Trabajo Final de Máster]. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. <http://repositorio.ucsg.edu.ec/handle/3317/16579>
- Artiles, A. J. y Kozleski, E. B. (2010). What counts as response and intervention in RTI?: A sociocultural analysis. *Psicothema*, 22(4), 949-954.
- Asociación Británica de Investigación Educativa [BERA] (2019) Guía Ética para la Investigación Educativa (4.a ed.) (L. Rivera Otero and R. Casado-Muñoz, Trads.).
<https://www.bera.ac.uk/publication/gruia-etica-para-la-investigacion-educativa>
- Balbi, A., Cuadro, A. y Trías, D. (2009). Comprensión lectora y reconocimiento de palabras. *Ciencias psicológicas*, 3 (2), 153-160.
- Balbi, A., Hagen, A. y Cuadro, A. (2021). Intervenciones basadas en la evidencia en cuatro componentes claves en alfabetización. *Prácticas de Intervención en Alfabetización Multicomponencial*, 3-60.
- Blanco, M. y Bermejo, V. (2009). EL efecto Mateo en niños con Dificultades Específicas de Aprendizaje de las Matemáticas. *Escritos de psicología*, 3(1), 30-36.
- Coltheart, M. (2005). Modeling Reading: The Dual-Route Approach. En Snowling M. J. y Hulme, C. *The Science of Reading: A Handbook*. (6-23). Blackwell Publishing.
- Coltheart, M. (2006). Dual route and connectionist modelo f reading: an overview. *London Review of Education*, 4(1), 5-17.
<https://doi.org/10.1080/13603110600574322>
- Camarillo, B. F., Silva, G. y Romero, S. (2021). El Modelo Simple de Lectura en la de dificultades lectoras en educación primaria. *Estudios pedagógicos XLVII(3)*, 343-357. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300343>
- Cassany, D. y Aliagas, C. (2007). Miradas y propuestas sobre la lectura. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 162.
- Coronado, A. (2014, 22 de noviembre). *La respuesta a la intervención (RTI) como metodología de evaluación y orientación educativa en el alumnado en riesgo de dificultades de aprendizaje* [Congreso]. Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgo, Huelva, España.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, R. y Arribas, D. (2007). *PROLEC-R: Cuaderno de estímulos*. TEA Ediciones.

- Cuetos, F. Arribas, D. y Ramos, J. L. (2014). *PROLEC-R: Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada* (5ª edición). TEA Ediciones.
- Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M. I. y Llenderozas, M. C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Revista pediátrica de Atención Primaria*, 17(66), 99-107.
<https://dx.doi.org/10.4321/S1139-76322015000300002>
- Defior, S. (2020). Cuando aprender a leer se hace difícil: ¿causas?. En A. Díez y R. Gutiérrez (Coords.), *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 14-35). Octaedro.
- Defior, S., Serrano, F. y Gutiérrez, N. (2015). *Dificultades específicas de aprendizaje*. Editorial síntesis.
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector: últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Editorial: siglo veintiuno.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula*. Editorial: siglo veintiuno.
- Díez, A. (2020). El placer de leer. En A. Díez y R. Gutiérrez (Coords.), *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 14-35). Octaedro.
- Domínguez, I., Rodríguez, L., Torres, Y. y Ruiz, M. M. (2015). Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 3(1), 94-102.
- Domínguez, A. B. (2020). Marco teórico para la enseñanza de la lectura. En A. Díez y R. Gutiérrez (Coords.), *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 105-118). Octaedro.
- Domínguez, A. B. (2022). Evaluación de la lectura en las personas sordas. En A. B. Domínguez et al. (Coords.), *Tendencias actuales en la investigación en lenguaje escrito y sordera* (pp. 231-260). Ediciones Universidad Salamanca.
- Dunn, Ll. M., Dunn, L. M. y Arribas, D. (1997). *PPTV-III PEABODY: Test de vocabulario en imágenes, cuaderno de estímulos*. TEA Ediciones.
- Echeita, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*.
<https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721>
- Egido, I. (2012). El pedagogo en los centros de secundaria. *Apuntes de Pedagogía*, 14-15.
- Fidalgo, R. y Robledo, P. (2010). El ámbito de las dificultades específicas de aprendizaje en España a partir de la Ley Orgánica de Educación. *Papeles del psicólogo*, 31(2), 171-182.

- Fiuza, M. J. y Fernández, M. P. (2014). Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo. *Pedagogía y didáctica*.
- Flores, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona próxima*, (24), 128-135
- Flórez-Romero, R. y Arias-Velandia, N. (2010). Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje inicial de lectura. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(4), 329-344. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m2-4.ecpa>
- Goikoetxea, E. (2012). Las dificultades específicas de aprendizaje en el albor del siglo XXI. *RELIEVE*, 18(1), 1-16. <https://doi.org/10.7203/relieve...2978>
- González, D. et al. (2010). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria. *Ejep: European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 317-327. <https://doi.org/10.1989/ejep.v3i2.71>
- González, V. (2019). Prueba colectiva sin producción oral para la evaluación de los procesos de reconocimiento de la palabra escrita: PIPE. *INFAD, Revista de Psicología* (1), 363-372. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1504>
- González, V. y Domínguez, A. B. (2020). ¿Cómo leen los estudiantes sordos?. En A. Díez y R. Gutiérrez (Coords.), *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 105-118). Octaedro.
- Jiménez, G. J. (2007). Prueba: escala Wechsler de inteligencia para el nivel escolar (WISC-IV). *Avances en Medición*, 5, 169-171.
- Jiménez, J. E. (2016). Modelo de Respuesta a la Intervención: un nuevo enfoque en la identificación de las dificultades de aprendizaje. *Psicología y educación: presente y futuro*, 64-74.
- Jiménez, J. E. (2019). *Modelo de respuesta a la intervención: un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. Pirámide.
- Jiménez, J. E. y Hernández, M. I. (2002). La perspectiva española sobre las dificultades de aprendizaje. *EduPsykhé: revista de psicología y psicopedagogía*, 1(2), 275-293.
- Marín, J. y Carrillo, M. S. (1999). Test Colectivo de Eficacia Lectora (TECLE). Universidad de Murcia. Disponible en A. Cuadro, D. Costa, D. Trias, y P. Ponce de León (2009). *Evaluación del nivel lector. Manual técnico del test de Eficacia Lectora (TECLE)*.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo*. Redie. <http://sede.educacion.gob.es/publiventa/inicio.action>
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1990). *What are LD?* <https://njlcd.org/ld-topics/>

- National Joint Committee on Learning Disabilities (1991). Learning disabilities: issues on definition. *Asha*, 33(5), 18-20.
- Palazón, J. (31 de marzo de 2023). El Modelo Activo de Lectura de Duke y Cartwright (2021). *Dificultades Específicas de Aprendizaje*.
<http://dificultadesespecificasdelaprendizaje.blogspot.com/>
- Ramos, M., Cáceres, M. P., Martínez, J. A. y Berral, B. (2022). Study on Reading encouragement among primary school pupils in a socially disadvantaged context. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98, 11-28.
- Ripoll, J. C. y Aguado, G. (2015). *Enseñar a leer: como hacer lectores competentes*. Editorial EOS.
- Rodríguez, I. (2015). *Lectura escrita: creencias y prácticas docentes. Estudio de casos* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Salamanca.
- Romero, J. F. y Lavigne, R. (2005). *Dificultades de Aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos*. Junta de Andalucía.
- Sánchez, E., García, R. y Rosales, J. (2009). Para ayudar a comprender: ¿qué se debe hacer? ¿qué se hace? ¿qué se puede hacer?. *Aula de Innovación Educativa* (180), 65-70.
- Sánchez, L. E. (2014). La comprensión lectora: hacia una aproximación sociocultural. *Diá-logos*, (12), 7-16. <https://doi.org/10.5377/dialogos.v0i12.2191>
- Sánchez, E. (2016). Aspiraciones y conocimientos: ¿cómo explicar que la innovación educativa resulte decepcionante? El caso de la comprensión lectora. *Revista de la Red de Universidades Lectoras*, (13).
- Share, D. L. (1999). Phonological recording and orthographic learning: a direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 95- 129.
<https://doi.org/10.1006/jecp.1998.2481>
- Tapia, M. (2016). ¿Es “simple” la concepción simple de lectura? [Congreso]. Psicología y educación: presente y futuro. Tapia, M. (6 de mayo de 2019). Modelo de la cuerda. *De la evidencia al aula*. <https://delaevidenciaalaula.wordpress.com/>
- Toro, J. y Cervera, M. (2000). *EMLE: Escalas Magallanes de Lectura y Escritura. TALE-2000*. Grupo Albor-cohs, división editorial.
- Zúñiga, J. (2014). Procesos psicolingüísticos en la lectura inicial. *Perspectiva* (34), 115-121.

8. ANEXOS.

Anexo 1: Instrumentos

Anexo 1.1. Ejemplo de la prueba de PIPE.

Haz un círculo en la palabra que represente el dibujo:

	balón balcón bastón		cuchara cucaracha cucharada		trampa trompa trompo
---	---------------------------	---	-----------------------------------	---	----------------------------

Fuente: tomado de González (2019), p. 367.

Anexo 1.2.

Ejemplo de la prueba de TECLE.

Marca con una x en el de la palabra que mejor complete la frase.

1. Tu pelota es de color ...			
<input type="checkbox"/> rogo	<input type="checkbox"/> roco	<input type="checkbox"/> robo	<input type="checkbox"/> rojo
2. El caballo tenía la pata de ...			
<input type="checkbox"/> cardón	<input type="checkbox"/> calor	<input type="checkbox"/> cartón	<input type="checkbox"/> carpón
3. Dio un concierto en el teatro con su ...			
<input type="checkbox"/> guibarra	<input type="checkbox"/> guitarra	<input type="checkbox"/> guifarra	<input type="checkbox"/> guirnalda

Fuente: tomado de Marín y Caramillo (1999).

Anexo 1.3.

Texto y preguntas de la prueba de comprensión de textos del PROLEC-R.

Carlos quería ir al cine con sus amigos, pero sus padres no le dejaban. Muy enfadado entró en su habitación, abrió la hucha donde guardaba sus ahorros y sacó varias monedas. Durante unos momentos estuvo pensando en bajar por la ventana, pero sus padres se iban a enfadar mucho, así que no lo hizo. Buscó el teléfono y llamó a sus amigos que le estaban esperando. Después estuvo un rato tumbado sobre la cama hasta que se le pasó el enfado y ya más alegre se fue a ver la televisión con sus padres.

¿Por qué estaba Carlos enfadado?

¿Para qué sacó varias monedas de la hucha?

¿Por qué no bajó por la ventana?

¿Para qué llamó a sus amigos?

Fuente: tomado de Cuetos et al. (2007), p. 75-76.

Anexo 1.4.

Ejemplo de texto y de preguntas de la prueba de comprensión oral del PROLEC-R.

1. ¿Por qué se dice que el ratel es muy goloso?
Porque le gusta la miel.
2. ¿Por qué las abejas no le pueden picar?
Porque tiene una piel muy dura.
3. ¿Por qué se dice que es tímido?
Porque siempre va sólo.
4. ¿Por qué en algunos lugares no sale por el día?
Para protegerse de los hombres.

El ratel es un animal pequeño parecido al tejón que vive en África. Se alimenta de insectos, ratones, lagartos y pájaros, pero lo que más le gusta es la miel. Tiene una piel muy fuerte que le protege de las picaduras de las abejas. Casi siempre va sólo, apenas se le ve con otros animales. En los lugares salvajes sale por el día y duerme por la noche, pero en las zonas donde hay poblados hace vida nocturna.

Fuente: tomado de Cuetos et al. (2007), p. 91 y 93.

Anexo 1.5.

Ejemplo de la prueba de lectura de pseudopalabras del PROLEC-R.

- | | | | |
|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 1. gloro | 2. peima | 3. pueña | 4. ciergo |
| 5. erpisa | 6. fueme | 7. giranco | 8. cuerla |
| 9. gicamol | 10. escodia | 11. treindo | 12. graliza |
| 13. onclaso | 14. trollo | 15. blansa | 16. almiento |
| 17. pulda | 18. trondeja | 19. prencol | 20. vienca |
| 21. huelle | 22. muerbo | 23. lienca | 24. crispol |
| 25. escrilla | 26. muepia | 27. prinsota | 28. ascuso |
| 29. bospe | 30. sodiro | 31. tiepre | 32. clofo |
| 33. pelcafo | 34. genso | 35. triundol | 36. plafo |
| 37. tincoro | 38. liegra | 39. prejonta | 40. tractan |

Fuente: tomado de Cuetos et al. (2007), p. 13.

Anexo 1.6.

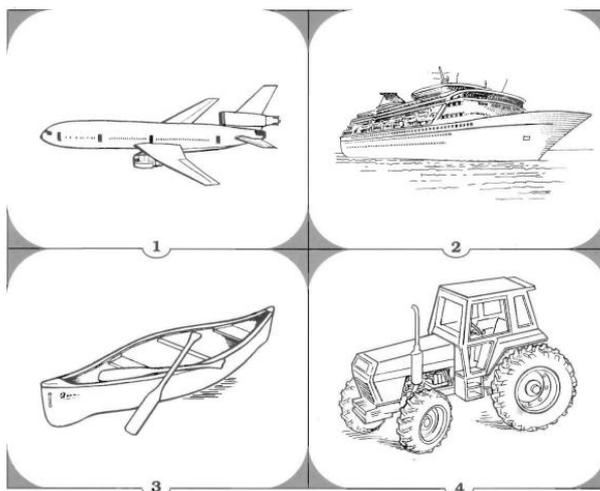
Ejemplo de la prueba de estructuras gramaticales del PROLEC-R.



Fuente: tomado de Cuetos et al. (2007), p. 50.

Anexo 1.7.

Ejemplo de la prueba de PEABODY.



Fuente: tomado de Dunn et al. (1997), p. 14.

Anexo 1.8.

Ejemplo de la prueba de lectura de palabras de TALE.

LECTURA PALABRAS					
Palabra	Lectura	Error	Palabra	Lectura	Error
Mamá			Montaña		
nene			dragón		
cama			escalera		
abuelo			bruja		
rana			zapato		
col			opasto		
afe			tierra		
patata			gltano		
leche			iraptavale		

Fuente: tomado de Toro et al. (2000).

Anexo 2: Consentimiento informado.

SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA ACTIVIDAD INVESTIGADORA

Virginia González Santamaría, profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca y tutora académica de Trabajo Fin de Grado.

INFORMA:

Leticia Riesco González, se encuentra realizando su Trabajo Fin de Grado como proyecto final para terminar su Grado en Pedagogía.

El objetivo que nos hemos planteado para su Trabajo Fin de Grado ha sido diseñado por la estudiante y por mí, tutora del mismo. El objetivo principal del estudio es identificar posibles dificultades de aprendizaje de la lectura en los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria.

Para la realización de este estudio se utilizarán instrumentos estandarizados que permitan evaluar las variables que intervienen en los procesos lectores. Para ello, se utilizará la batería PEALE (Domínguez et al., 2013), un conjunto de pruebas para la evaluación de los niveles lectores y estrategias de lectura usadas por los estudiantes, diferentes pruebas de la batería PROLEC-SE, pruebas que evalúan los niveles de vocabulario superficial y profundo (PEABODY y WISC). Todas ellas, con el objetivo de identificar las áreas donde los estudiantes presentan dificultades y, a partir de ahí, establecer pautas de intervención lo más ajustadas posibles a las necesidades de cada estudiante.

La administración de los instrumentos será realizada por Leticia y su aplicación no alterará el desarrollo normalizado del centro.

El estudio será dirigido por mí, profesora del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. Se realizará conforme a los requisitos éticos de toda investigación: se entregará consentimiento informado tanto al centro como a las familias y se recogerá una autorización de los familiares o tutores legales para la participación de los estudiantes en el mismo; se garantizará la confidencialidad y total anonimato de la información obtenida, que será usada con finalidad exclusivamente investigadora. Además, si por parte del centro y/o familiares consideran oportuno la realización de un

informe, se presentará al finalizar la evaluación con los resultados obtenidos, con el objetivo de diseñar prácticas educativas.

Adjuntamos correos electrónicos y números de teléfono por si necesitan más información al respecto.

Tutora Académica:

Virginia González Santamaría

Teléfono: XXXXX

Alumna:

Leticia Riesco González

Teléfono: XXXXXX

SE SOLICITA

AUTORIZACION FAMILIAR

El Sr./Sra. _____, con D.N.I. nº _____,
_____, como padre / tutor del alumno
_____, con D.N.I. nº _____
_____ y que pertenece al IES Federico García Bernalt de la Localidad
_____.

- Autoriza
 No autoriza

Al alumno _____, bajo la supervisión de _____ para la
evaluación de los niveles lectores y de las estrategias de lectura.

En _____ a _____ de _____ de 2022

Fdo. Padre/madre/Tutor

Fdo. Tutora Académica de TFG. Fdo. Estudiante de Grado. Fdo. Dirección/Orientación del centro.

Anexo 3: Baremos de la prueba TECLE.

BAREMOS PRUEBA TECLE

Etap	Curso	Puntuación Directa	Puntuación Límite
Educación Primaria	Primero	14,31	6,50
	Segundo	18,44	8,81
	Tercero	26,63	11,91
	Cuarto	32,95	19,27
	Quinto	39,89	25,48
	Sexto	42,97	31,03
Educación Secundaria	Primero	50,55	35,23
	Segundo	53,88	41,16
	Tercero	55,55	43,84
	Cuarto	55	48,24

Anexo 4: Errores prueba de estructuras gramaticales.

Tipo de errores cometidos en la prueba de estructuras gramaticales del PROLEC-R.

<i>Frase que señalar</i> → la niña está besando al niño.	Error cometido por los alumnos 2 y 3.	<i>Frase errónea señalada</i> → la mujer está besando a la niña.
<i>Frase que señalar</i> → a la niña le riñe el papá.	Error cometido por el alumno 2.	<i>Frase errónea señalada</i> → la niña le riñe al papá.
<i>Frase que señalar</i> → al general le saluda el soldado con gorra roja.	Error cometido por el alumno 2.	<i>Frase errónea señalada</i> → al cura le saluda el soldado con gorra roja
<i>Frase que señalar</i> → el lobo es engañado por Caperucita.	Error cometido por los alumnos 2 y 3.	<i>Frase errónea señalada</i> → Caperucita es engañada por el lobo.

Fuente: elaboración propia.

Anexo 5: Errores de la prueba de lectura de palabras del TALE

Anexo 5.1.

Errores cometidos en lectura de palabras del TALE por el alumno 1.

Adicciones	<ul style="list-style-type: none"> - Patata → <u>pa</u>tata - Escribir → <u>tr</u>escribir
Sustituciones	<ul style="list-style-type: none"> - Adjetivo → <u>ed</u>jetivo - Fraglame → fragla<u>ne</u>
Vacilaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Anglicano → an-anglicano - Gitano → gi-gitano - Mercromina → mer-mercromina

Fuente: elaboración propia

Anexo 5.2.

Errores cometidos en lectura de palabras del TALE por el alumno 2.

Sustituciones	Iraptavale → irpatable-irritab-irap <u>table</u>
Omisiones	Iraptav <u>ale</u> → irpatable-irritab-iraptable
Vacilaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Montaña → maña-montaña - Fraglame → ra-fraglame-fraglame

Fuente: elaboración

Anexo 5.3.

Errores cometidos en lectura de palabras del TALE por el alumno 3.

Sustituciones	<ul style="list-style-type: none"> - Col → <u>cu</u>l - Barriga → <u>ber</u>rige - Opasto → <u>apa</u>-<u>apa</u>sto - Iraptavale → irap<u>te</u>vale - Sangre → <u>su</u>ng-<u>su</u>ngre - Fraglame → re-<u>re</u>glame
Omisiones	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Ang</u>licano → ang-aglicano - <u>Mer</u>cromina → mer-mecomina - <u>F</u>raglame → re-<u>re</u>glame
Vacilaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Flor → flo-flor - Clavel → cla-clavel - Anglicano → ang-aglicano - Opasto → apa-apasto - Sangre → sung-sungre - Escuela → escal-esque-escuela - Mercromina → mer-mecomina - Rastapi → ra-rastapi - Fraglame → re-<u>re</u>glame

Fuente: elaboración propia.

Anexo 6: Errores de la prueba de lectura de pseudopalabras del PROLEC-R

Anexo 6.1.

Errores cometidos en lectura de pseudopalabras del PROLEC-R por el alumno 1.

Adicciones	- Tiepre → <u>ti</u> mpre
Sustituciones	
Omisiones	
Inversiones	- Genso → <u>g</u> esno
Vacilaciones	- Erpisa → e-erpisa - Giranco → g-g-giranco - Almiento → almien-almiento - Sodiro → so-sodiro - Tincoro → tinco-tincoro

Fuente: elaboración

Anexo 6.2.

Errores cometidos en lectura de pseudopalabras del PROLEC-R por el alumno 2.

Adicciones	- Escodia → es <u>con</u> dia - Muepla → muel <u>pl</u> a - Ascuso → <u>a</u> uscuso - Sodiro → <u>s</u> odiro
Sustituciones	- Onclaso → <u>a</u> nclaso
Omisiones	
Inversiones	
Vacilaciones	- Gicamol → gica-gi-gicamol

Fuente: elaboración

Anexo 6.3.

Errores cometidos en lectura de pseudopalabras del PROLEC-R por el alumno 3.

Adicciones	- Prencol → pre <u>in</u> col - Tincoro → <u>tr</u> incoro
Sustituciones	- Fueme → fue <u>m</u> a - Pulda → <u>p</u> olda - Trondeja → tron <u>te</u> ja
Omisiones	
Inversiones	
Vacilaciones	- Almiento → ali-almiento - Muepla → muel-muepla - Prejonta → pre-prejonta

Fuente: elaboración

Anexo 7: Actividades para la intervención de habilidades específicas en el nivel 1 del modelo RTI

Anexo 7.1.

Programa 9 letras.

9 letras

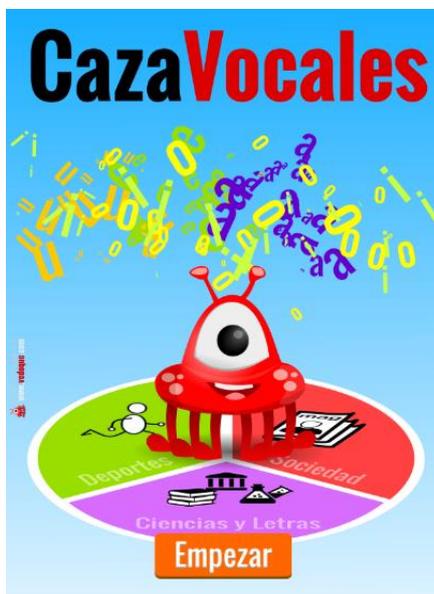
Blog de recursos educativos para el aprendizaje de la lengua



Nota: extraído del Blog de recursos educativos para el aprendizaje de la lengua de Alberto Abarca.

Anexo 7.2.

Caza vocales: Vedoque.



Nota: extraído de la página web Vedoque.

Anexo 7.3.

Tato palabras.



Nota: extraído de la página web del Gobierno de Canarias.

Anexo 8: Actividades para la intervención de habilidades no específicas en el nivel 1 del modelo RTI

Anexo 8.1.

Las aventuras de Ana y Coco.



Nota: extraído de la página web de ComplyDis.

Anexo 8.2.

Actividad de los transportes.

Indica el nombre de los siguientes medios de transporte y clasifícalos en: terrestres, acuáticos o aéreos. CL













TERRESTRES	ACUÁTICOS	AÉREOS

Anexo 8.3. Adivinanzas.



Anexo 9: Actividades para la intervención sobre la vía indirecta en el nivel 3 del modelo RTI.

Anexo 9.1.

Programa "Escribir una palabra"

COMPONENTES DEL PROGRAMA «ESCRIBIR UNA PALABRA»	
ACTIVIDADES	EJEMPLO
1) Escucha la palabra oral.	/cantante/
2) Rompe la palabra en golpes de voz.	/can .../tan/.../te/
3) Cuenta el número de golpes de voz.	tres golpes
4) Dibuja tantos cuadrados como golpes de voz.	□□□
5) Articula con claridad cada una de las sílabas:	/caaammn.../
6) Cuenta el número de sonidos	/caaammn/. tres sonidos /taan/. tres sonidos /tee/. dos sonidos
7) Divide cada cuadrado según el número de sonidos	□□ □□ □□
8) Una vez articulada cada sílaba escribe los grafemas correspondientes	/caaamm □ C @ # /taanm □ T A # /tee/ □ T @
9) Escribe la palabra	cantante

Nota: extraído de Sánchez et al. (1989).