

**LA RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNADO CON DIFICULTADES EN LA LECTURA Y ESCRITURA Y CON ALTERACIONES DISLÉXICAS, DISGRÁFICAS Y DISORTOGRÁFICAS.**

EDUCATIONAL RESPONSE TO STUDENTS WITH DIFFICULTIES IN READING AND WRITING AND ALTERATIONS DYSLEXIC, DISGRAFICAS AND DISORTOGRÁFICAS.

José Luis Galve M\*., Alejandro Dioses Ch\*\*, José Luis Ramos\*\*\* y Luis Fidel Abregú\*\*\*\*

**Recibido:** 25 de enero de 2013**Aceptado:** 27 de febrero de 2013**Resumen**

El presente artículo tiene como propósito, mostrar una revisión y síntesis teórica de los modelos de evaluación, sobre todo de la evaluación psicopedagógica como el procedimiento más completo sistemático de evaluación de las necesidades educativas específicas, además se detalla los aspectos de, Lectura, Escritura Dislexias Disgrafías, y Disortografía sus procedimientos de evaluación, los instrumentos de evaluación y el desarrollo de estrategias de intervención en cada una de éstas áreas. El artículo se desarrolla bajo la perspectiva de autpreguntas y elaboración de las respuestas que se considera pertinentes para cada una de ella a partir de una cuestión que es necesario tener claro: lo qué se tiene que saber, lo que se tiene que hacer, lo que se suele hacer, y lo qué se puede hacer.

**Palabras Clave:** Evaluación, Necesidades educativas, Intervención.**Abstract**

This paper aims to display a review and theoretical synthesis of assessment models, especially the psychoeducational assessment as the most complete systematic procedure for evaluating the specific educational needs, and aspects of, Reading, Writing dyslexia detailed and dysgraphia, assessment procedures, assessment tools and the development of intervention strategies in each of these areas. The article is developed from the perspective of self-preparation of questions and answers that are considered relevant to each of them from an issue that needs to be clear: what do you have to know, what to do, what you usually do, and what can be done.

**Keywords:** Assessment, Educational Needs, Intervention.

Como es conocido, las dificultades en la adquisición de la Lectura y Escritura sigue siendo cuantitativamente el primer motivo de derivación del alumnado a los servicios de apoyo psicopedagógico, en la Educación Básica Regular. De ahí que su estudio teórico, evaluativo y de intervención de estas dificultades cobra, cada vez, mayor importancia e interés en el ámbito educativo, pues muchas veces los especialistas carecen de pautas de intervención psicopedagógica para atender las necesidades educativas específicas que el caso requiere.

\* Doctor en Psicología. Cideas, España. jlgalve@telefonica.net

\*\* Director general del Instituto Psicopedagógico EOS Perú.

\*\*\* Docente de la Universidad de Extremadura, España.

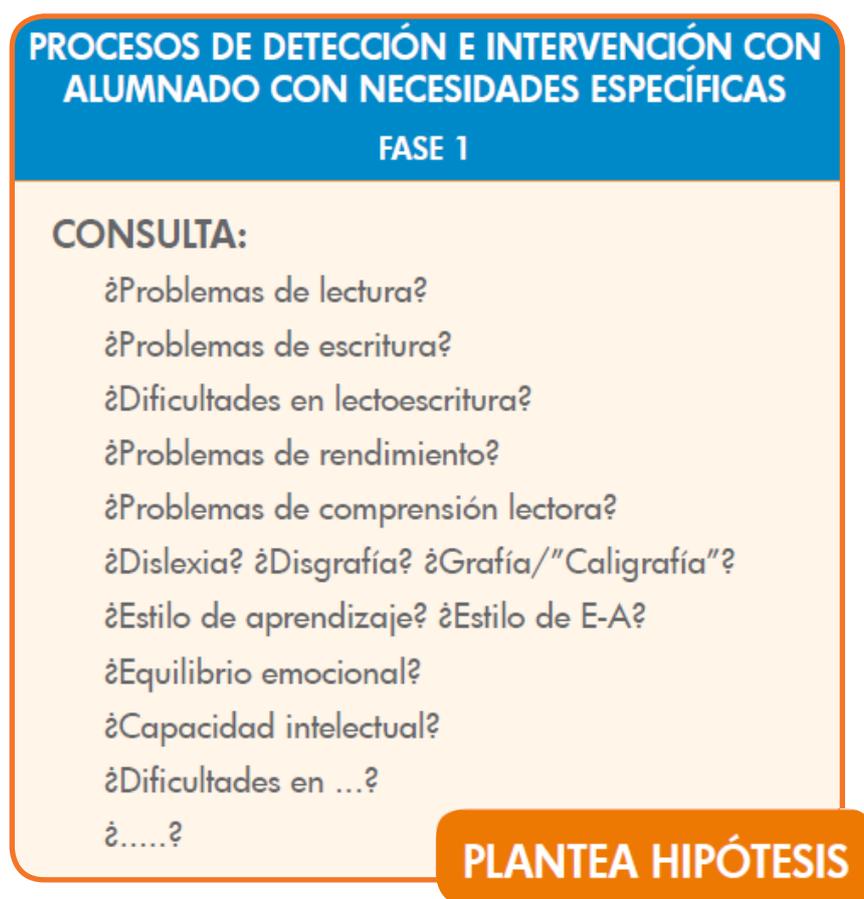
\*\*\*\* Docente de la Universidad de la Selva, Perú.

Por otra partes, estas dificultades preocupan de sobremanera a la familia, porque es sabido que el éxito académico de sus hijos e hijas depende, y mucho, del aprendizaje eficiente de la Lectura y Escritura.

El objetivo del artículo es describir los procesos que intervienen en la Lecto-escritura, así como las estrategias para la evaluación e intervención educativa, ya que esta última no se puede desarrollar si antes no se conoce que procesos se ponen en marcha cuando leemos y escribimos ya que las dificultades en la lectoescritura podría derivarse de la dificultad del alumno en uno o varios de estos procesos.

La organización del trabajo presenta una estructura en la que se identifican los apartados para la evaluación psicopedagógica y las dificultades específicas del aprendizaje: Dislexias y Disgrafías y los instrumentos de evaluación en cada una los casos.

**Tabla 1.** Procesos de detección e intervención con alumnado con necesidades específicas. Fase 1



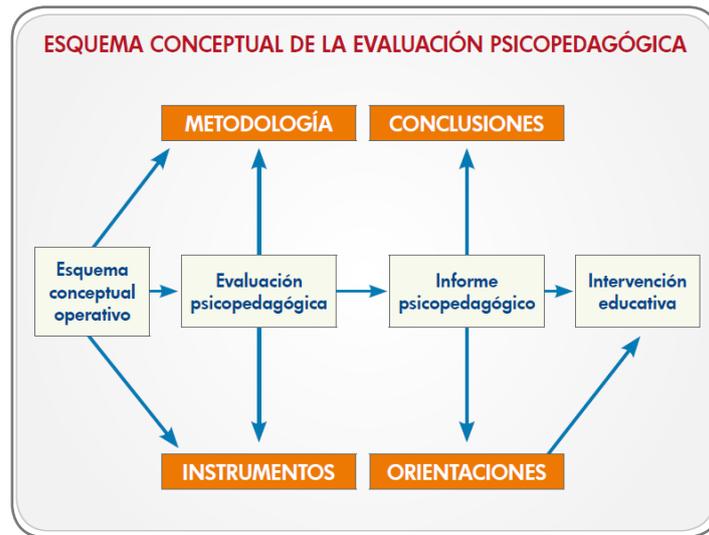
En el ámbito de la lecto-escritura nos podemos encontrar con un amplio abanico de problemas, tal como quedan reflejados en este cuadro.

Otra cuestión previa que hay que clarificar es lo relativo al proceso de evaluación, en el lenguaje vigente nos referiríamos a la evaluación psicopedagógica.

Lo primero que hay que dejar claro es que no es válido un modelo ecléctico, ya que lo que requiere es tener claro el modelo conceptual (**ECRO: Esquema Conceptual Referencial Operativo**) que vamos a utilizar, ya que de este modelo emanará una metodología que le será específica, así como el uso de instrumentos que den respuesta a dicho modelo teórico.

De esta vertebración emanará un informe psicopedagógico con unas conclusiones explicativas y unas orientaciones conexonadas con el modelo de evaluación seguido, siendo toda esta coherencia la base de unas propuestas de intervención coherentes, organizadas y emanadas del modelo teórico-práctico seguido.

Figura 1. Esquema conceptual de la evaluación psicopedagógica

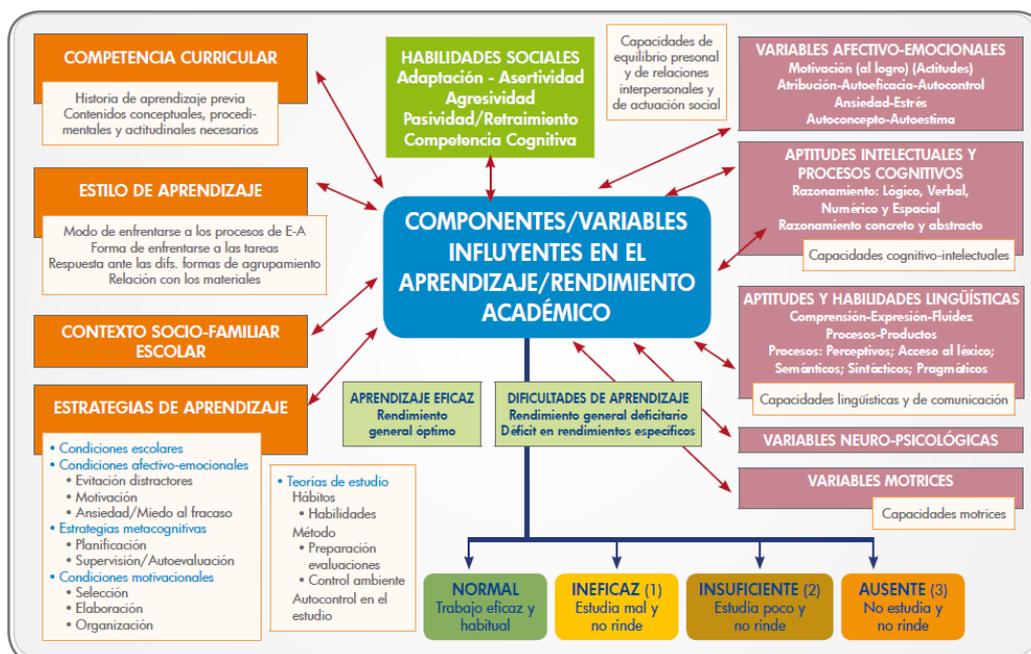


¿Por qué no se puede usar un modelo ecléctico?

Por lo ya indicado, todo modelo teórico-conceptual debe haber generado unos instrumentos de evaluación, que se aplican siguiendo una metodología que les es específica, generando unas conclusiones coherentes con el modelo teórico-conceptual seguido y que igualmente generan las pautas adecuadas para la intervención preventiva y/o correctiva.

Considerada la evaluación psicopedagógica desde un ámbito amplio, en cuanto a la recogida de datos tendríamos que considerar dos componentes: a) los aportados por el evaluador (orientador, psicólogo, pedagogo, psicopedagogo), y b) los aportados por el profesorado.

Figura 2. Componentes y variables influyentes en el aprendizaje/rendimiento académico

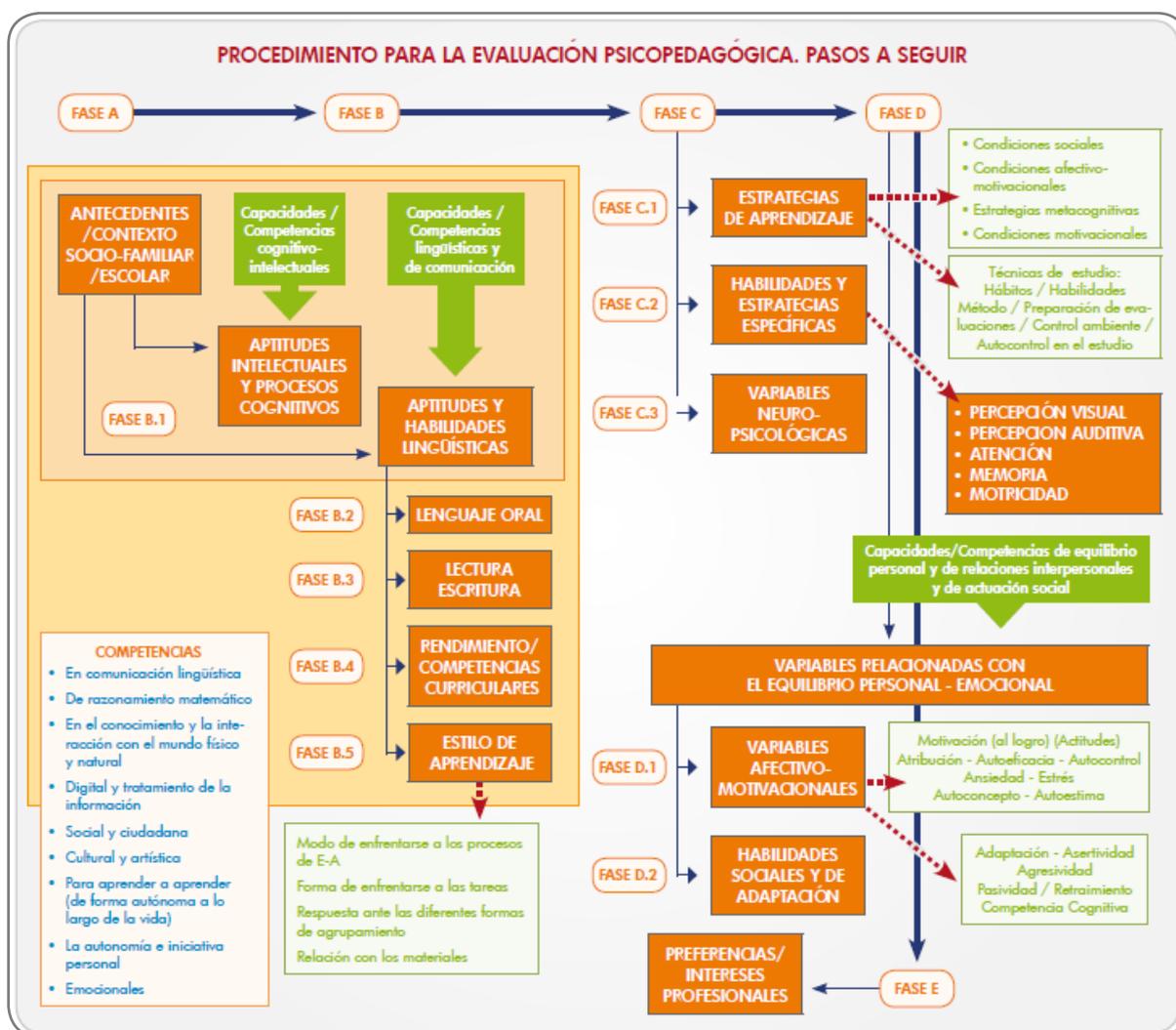


Entre la variables que necesariamente deben ser evaluadas por el orientador estarían las aptitudes cognitivo-intelectuales, las aptitudes y habilidades lingüísticas (estas últimas también podrían ser evaluadas por el logopeda), las variables neuropsicológicas y motoras, las variables afectivo-motivaciones y habilidades

sociales,...Entre las variables que podrían ser evaluadas por el profesorado -con/sin ayuda del orientador- estarían **las competencias curriculares, el estilo de enseñanza-aprendizaje, la valoración de los contextos escolares y socio-familiares, así como las estrategias de aprendizaje (estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio).**

Conviene aclarar que no siempre es necesario evaluar todos estos componentes de la evaluación psicopedagógica, sino aquellos que a partir de la anamnesis inicial se considere que puede ser susceptible de aportar información relevante al proceso de evaluación específico de cada caso. En el siguiente cuadro proponemos de forma sintética el procedimiento a seguir en el proceso de evaluación a través de diferentes fases o procesos.

**Figura 3.** Procedimiento para la evaluación psicopedagógica. Pasos a seguir



Cada uno puede darse su propia respuesta en función de su experiencia personal, ya sea por los procedimientos que personalmente sigue, ya sea por lo que observa en su quehacer diario en la práctica de otros profesionales con los que interactúa.

## ¿EVALUACIÓN & INTERVENCIÓN?

Reflexionemos

¿Tienen una estructura conceptual nuestros informes?

¿Son operativos y funcionales?

¿Qué utilidad tienen?

¿Se hace un uso adecuado?

¿Se hace uso?

¿Tienen un lenguaje "asequible"?

¿Existe un seguimiento de la intervención?

¿Se evalúa de nuevo para ver la evolución y reconducir los procesos de enseñanza-aprendizaje?

Figura 4. Consideraciones previas



Otra consideración sería que podemos evaluar con una finalidad preventiva o con una finalidad correctiva; habitualmente por las limitaciones laborales la prevención está bastante olvidada, y la corrección, suele adolecer de conexión entre lo evaluado (evaluador) y la intervención (profesorado de área/materia y de apoyo).

Nuestra experiencia personal es que no suele darse un trabajo en equipo de forma sistemática, y cada profesional vinculado a cada caso suele actuar una forma un tanto autónoma, lo cual resta eficacia al trabajo y a la calidad de la respuesta educativa que debería recibir ese alumno específico.

Figura 5. Datos previos a la evaluación del lenguaje (lectura - escritura)



¿Qué opináis?

Siguiendo con el proceso de evaluación, digamos que procede básicamente conocen las siguientes variables:

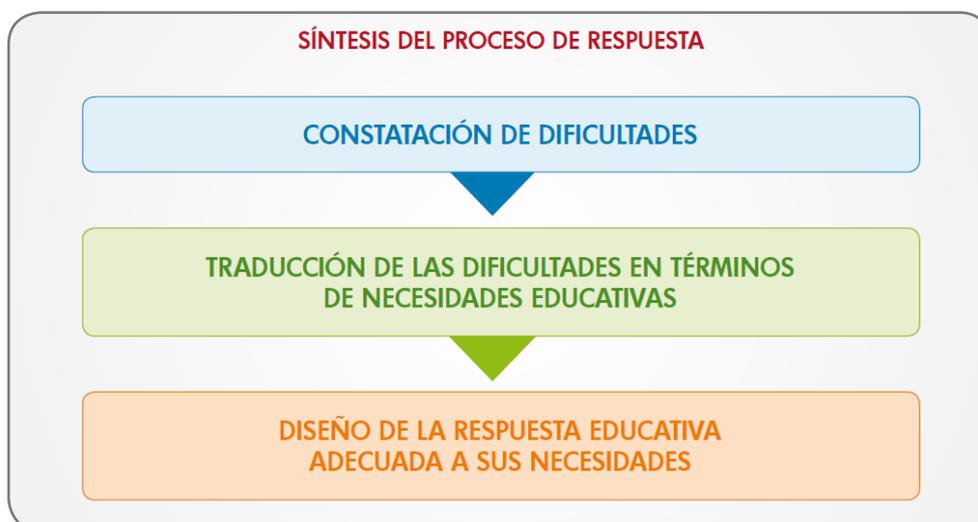
En lo relativo a la lectura y escritura, proponemos un procedimiento basado en la evaluación por procesos, que conlleva la valoración de una serie de componentes, con unas tareas específicas, unas variables, y una identificación de potenciales errores. Para todo ello, hoy disponemos de pruebas en el ámbito educativo.



Otra consideración que tiene que quedar clara, es que a lo largo del proceso de evaluación, nosotros tenemos que constatar las posibles dificultades que tiene el alumno, traduciendo éstas dificultades en términos de necesidades educativas, y diseñando la respuesta educativa adecuada a dichas necesidades.

Nuevamente, la experiencia nos ha mostrado que cuando el evaluador no hace o no ha hecho intervención, no suele tener el feedback de si su proceso de evaluación es válido. Por ello, es necesario que el evaluador se vincule al proceso seguido en la intervención preventiva/correctiva, para ver si su procedimiento evaluativo es válido o tiene que ser modificado.

Resumiendo desde un **marco teórico-conceptual concreto (Esquema Conceptual Referencial Operativo)** se debe generar un modelo de evaluación, y éste a su vez un modelo de intervención.



### OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN

#### 1. DETECCIÓN O IDENTIFICACIÓN DE LOS POSIBLES PROBLEMAS, lo que supone:

- el establecimiento de los objetivos de la primera evaluación
- la toma de decisiones sobre los procedimientos más adecuados
- la delimitación de los criterios de interpretación,
- la determinación de los casos que requieren una evaluación más completa y,
- la posible intervención de otros profesionales implicados en el proceso de evaluación

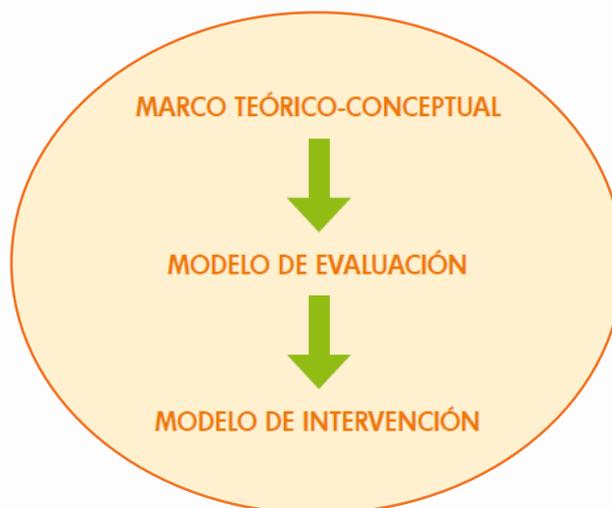
#### 2. ESTABLECIMIENTO DE LA CONDUCTA LINGÜÍSTICA, lo cual implica:

- la determinación del nivel de desarrollo lingüístico
- la distinción entre retraso y alteración y,
- la especificación de la conducta que precisa intervención

#### 3. MEDICIÓN DE LOS CAMBIOS DE CONDUCTA PRODUCIDOS DURANTE EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN, lo que supone:

- comprobar la naturaleza del cambio (positivo, negativo) con el fin de variar o no variar los contenidos y/o los procedimientos de intervención. En esta valoración es fundamental considerar la evaluación del alumno en su contexto familiar y escolar (de forma similar lo marca el modelo psicopedagógico o ecológico-sistémico vigente en el modelo educativo español).

### DATOS PREVIOS A LA EVALUACIÓN DEL LENGUAJE (Lectura - Escritura)



### DATOS PREVIOS A LA EVALUACIÓN DEL LENGUAJE (Lectura - Escritura)

*Nivel de capacidades cognitivas*  
*Nivel de competencia curricular en el área de lenguaje*  
*Capacidad de memoria operativa (memoriza a corto plazo)*  
*Descarte de déficit visuales y auditivos*

#### PROCEDIMIENTO PARA LA ESCRITURA

1. Evaluación de los procesos motores.
2. Evaluación a nivel lingüístico.
3. Evaluación de la producción de textos escritos (oraciones y textos) para evaluar el nivel de procesamiento sintáctico-semántico.
4. Evaluación de los procesos de planificación.

#### PROCEDIMIENTO PARA LA LECTURA

1. Tareas de reconocimiento de palabras, para determinar si los problemas son perceptivos o lingüísticos.
2. Evaluación del nivel lingüístico para determinar la posible existencia de dificultades lingüísticas. Para ver el funcionamiento de las dos rutas:
  - Ruta directa o Semántica (Léxico-Semántica).
  - Ruta indirecta (Asemántica: Léxico-Fonología y Subléxica).
3. Nivel de comprensión.



**¿Por dónde van los trabajos en este campo en la actualidad?**

De forma breve se pretende ampliar la visión explicando por dónde van las nuevas tendencias en España para el estudio e intervención en las “dislexias”.

En el momento actual desde el Ministerio de Educación (MEC) y en coordinación con las Consejerías de Educación de la Comunidades Autónomas (CCAA) se están haciendo una serie de estudios, que llamaríamos estadísticos sobre la situación actual del alumnado con dificultades de aprendizaje.

NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO				
Necesidades Educativas Especiales	Dificultades Específicas de Aprendizaje	Altas Capacidades Intelectuales	Incorporación Tardía al Sistema Educativo	Condiciones personales o de historia escolar

Para ello hacen una serie de acotaciones en lo relativo a las necesidades específicas de apoyo, clasificando en una serie de categorías como las que se detallan a continuación.

Desgraciadamente no todas estas categorías reciben la misma atención, ni todas las comunidades autónomas tienen el mismo nivel de respuesta educativa a las necesidades de sus alumnos.

DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE					
Del lenguaje oral	De la lectura		De la escritura	Del cálculo	Otras (especificar cuáles)
	Retraso lector	Dislexia			

Concretamente las dificultades en lectura, escritura, dislexias, disgrafías, disortografías, discalculia se encuadrarían dentro del ámbito de las Dificultades Específicas de Aprendizaje.

**¿Qué están haciendo el MEC y CCAA en lo relativo a la dislexia?**

La propuesta inicial de realizar un estudio sobre el alumnado disléxico en el sistema educativo español surgió como un encargo del Senado al Gobierno, el cual lo trasladó al Ministerio de Educación, y este a las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas. La Conferencia Sectorial de Educación de Educación aprobó que el estudio lo realizase el Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE). Y mi pregunta, reflexión, exclamación es.....

**¿Pero se están “diagnosticando/evaluando” alumnos como tal? ¿Se les está dando la pretendida respuesta educativa, que por ley tienen derecho? ¿Tienen estos datos las comunidades? ¿Han sido incluidos estos alumnos entre los que eran susceptibles de recibir respuesta diferenciada?**

Los resultados aún no son públicos, pero mucho me temo que tampoco sean realistas, ya que el procedimiento ha sido preguntar a la administración educativa cuántos alumnos tenían detectados de cada categoría, siendo la realidad que buena parte de estos alumnos no están “incluidos” en los listados ya que en muchas comunidades no son susceptibles de apoyo preferencial siendo por tanto, “ignorados a su suerte”.

En este estudio definen al ALUMNADO CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO como: “Alumnado que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar.”

Así mismo definen al ALUMNADO CON DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE como: “Término general que hace referencia a un grupo heterogéneo de alteraciones en uno o más de los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción del lenguaje, la lectura, la escritura y/o el cálculo aritmético con implicaciones relevantes para el aprendizaje escolar. Estas alteraciones son de base neurobiológica y pueden manifestarse a lo largo del ciclo vital.”

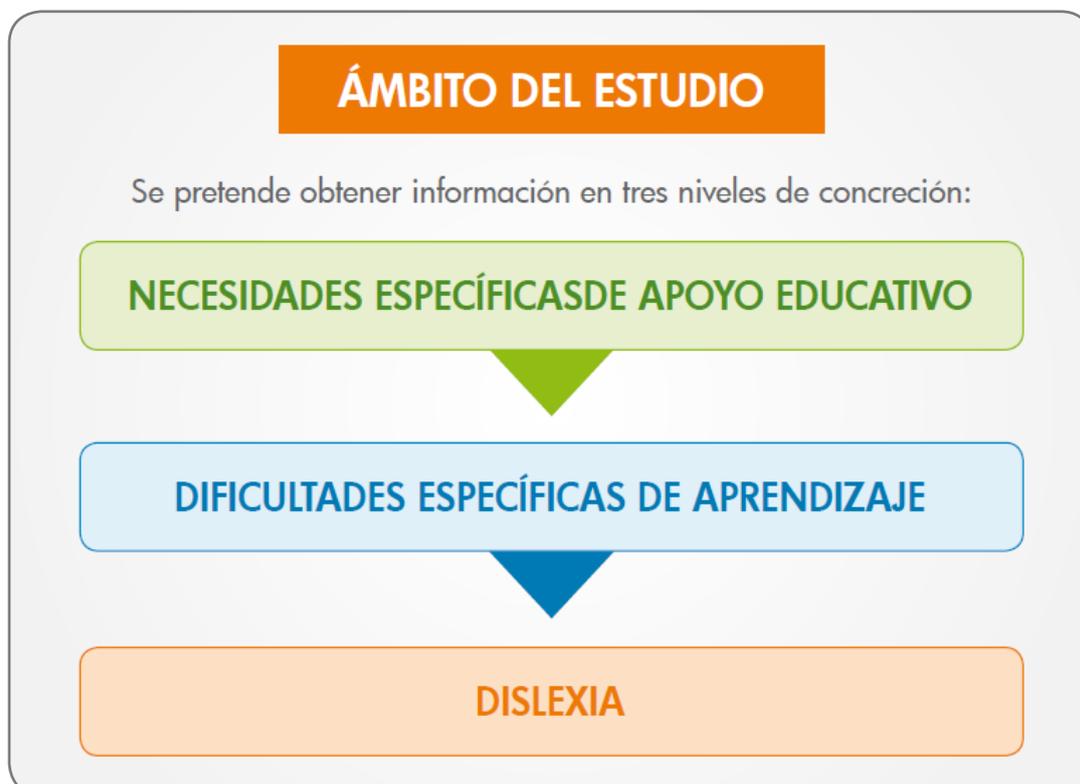
Las categorías que se proponen son:

Además realizan una definición consensuada de DISLEXIA y RETRASO LECTOR.

### Definición de Dislexia

Trastorno específico del aprendizaje de la lectura de base neurobiológica, que afecta de manera persistente a la decodificación fonológica (exactitud lectora) y/o al reconocimiento de palabras (fluidez y velocidad lectora) interfiriendo en el rendimiento académico con un retraso lector de al menos 2 años. Suele ir acompañado de problemas en la escritura (disgrafía). Es un trastorno resistente a la intervención y no puede ser explicado por discapacidad sensorial, física, motora o intelectual ni por falta de oportunidades para el aprendizaje o factores socioculturales.

Figura 6. Ámbito de estudio



**Retraso lector \***

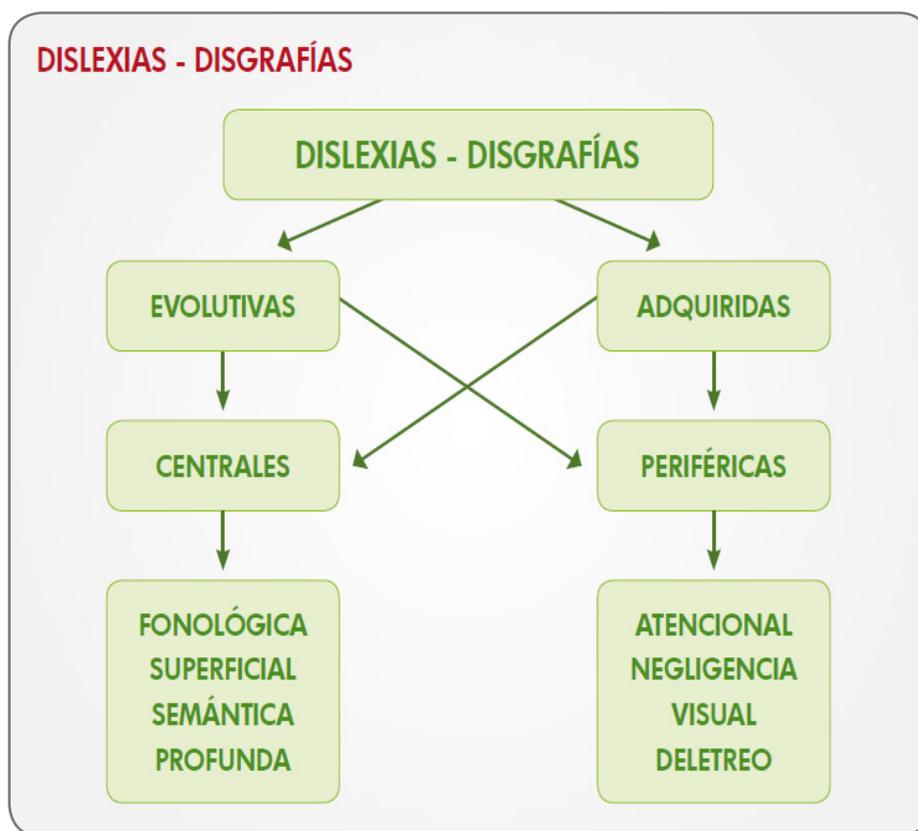
Es un trastorno del aprendizaje de la lectura y la escritura que afecta a la exactitud, fluidez y velocidad lectora y/o comprensión lectora así como a la exactitud en la escritura y que puede explicarse por dificultades de lenguaje, por discapacidad sensorial, motora, intelectual o por la influencia de factores socioeconómicos y culturales.

El retraso en la lectura es de entre uno y dos años, afectando a otras áreas del aprendizaje escolar y en general suele responder bien a la intervención.

**\* Aunque el Retraso lector no es una DEA se incluye para identificar con mayor precisión al alumnado con Dislexia.**

En este documento no vamos a profundizar en los diferentes tipos de dislexias y disgrafías, tan sólo aportar este esquema ilustrativo de ello.

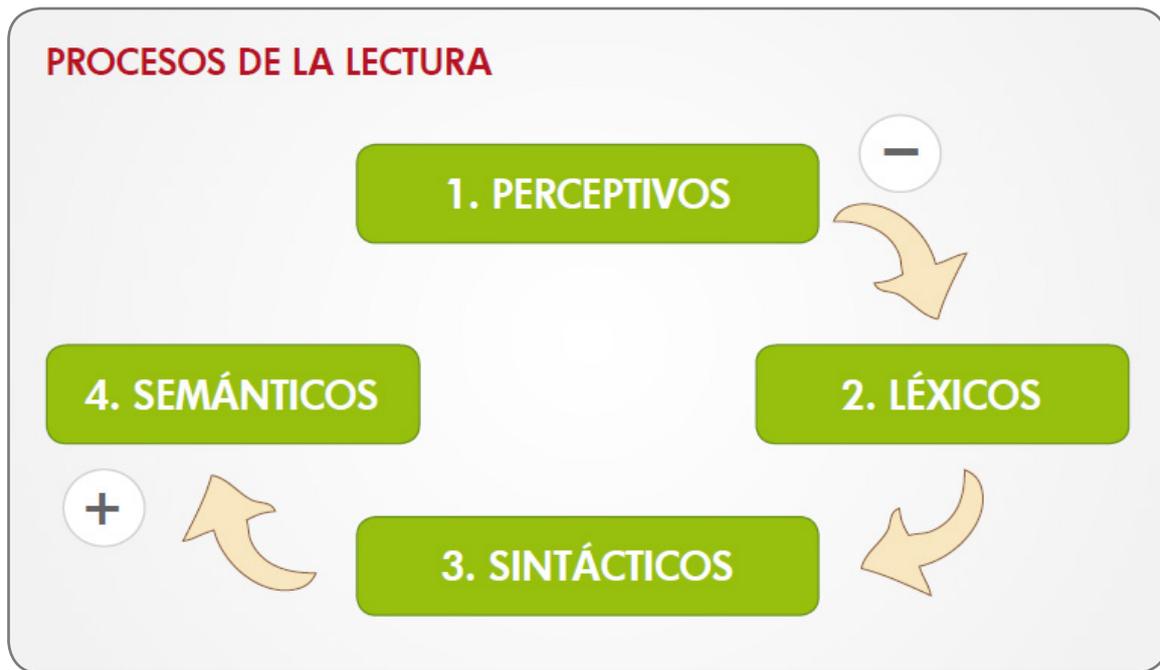
Figura 7. Tipos de dislexias y disgrafías



En consonancia con todo lo anteriormente descrito vamos a hacer una breve presentación de los procedimientos a seguir para la evaluación de la temática de este trabajo. Si bien, hay que tener en cuenta, que antes de evaluar lectura y escritura, hay que tener claro que no existe ningún problema a nivel de lenguaje oral, o en su defecto si hay problema, cómo puede influir en la lecto- escritura.

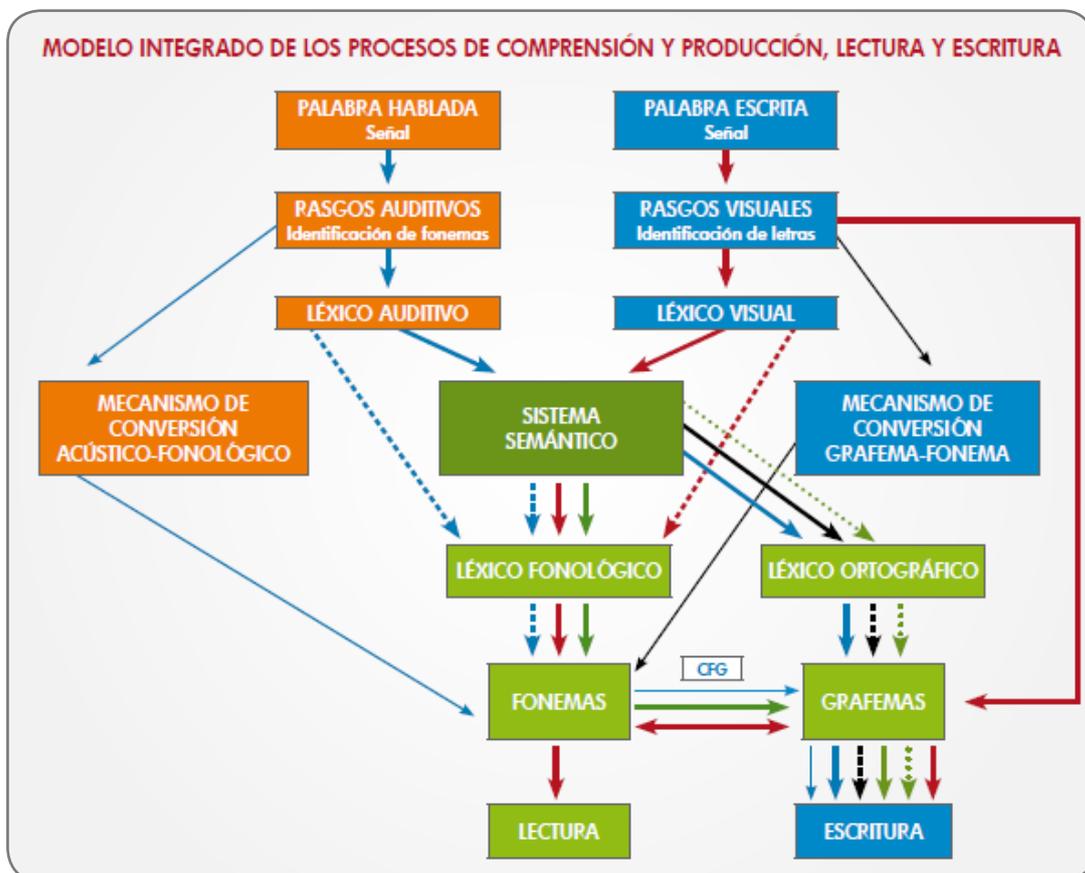
En el siguiente esquema se describe los procesos para evaluar la lectura:

Figura 8. Procesos de la lectura.



Seguindo el modelo de doble ruta se analizaría el funcionamiento de cada una de las rutas que inciden en los diferentes procesos lectores y escritores.

Figura 9. Modelos integrados de los procesos de comprensión y producción



Podríamos evaluar de dos formas: a) De forma global, o lo que es lo mismo evaluar todos los procesos siguiendo el orden indicado con anterioridad (aplicación total de una batería b) Evaluar por fases (partiendo de un determinado componente reconducir los procesos de evaluación, no siendo necesario generalmente aplicar la totalidad de la batería).

**Nuestra propuesta queda reflejada en el siguiente cuadro y seguida de su explicación o procedimiento a seguir según el Modelo de doble ruta en cascada.**

**Tabla 2.** Propuesta de evaluación de la lectura basada en el modelo de doble ruta en cascada.

LECTURA	TAREA / PRUEBA / TEST ESCALAS		PALABRA	ORACIONAL	TEXTUAL
Representación de contacto	Discriminación de grafemas		Lectura en voz alta	Comprensión de Estructuras Sintácticas Oracionales (visual)	Comprensión de textos: Comprensión lectora de oraciones Comprensión de Textos: Comprensión lectora de textos
Léxico grafémico de entrada	Decisión Léxica escrita (entrada visual)				
Sistema semántico	Emparejamiento palabra escrita-imagen (visual)	Repetición			
Léxico fonológico de salida	Denominación oral de imágenes (visual)				
Planificación de la secuencia de fonemas					
Retén fonológico					
Activación de planes articulatorios					
Sistema motor - articulación - (LECTURA)					

**Pasos**

Sólo se aplican las rojas empezando por la Lectura en voz alta de palabras y Ortografía de palabras de ortografía reglada y arbitraria, entrada visual; ésta como complemento de la anterior) para la valoración de los procesos léxicos y el funcionamiento de las rutas.

En caso de resultados negativos en la Lectura de palabras se optará por las prueba Repetición oral para la valoración desde el sistema semántico al sistema motor -articulación-, y de obtener resultados negativos entonces se aplicaría la Denominación oral de imágenes para la valoración desde el léxico fonológico de salida al sistema motor (articulación), (Emparejamiento palabra-imagen) para la valoración del acceso a la semántica, y (Decisión léxica escrita) para la valoración del funcionamiento del léxico grafémico de entrada, así como para la valoración del nivel léxico y de las rutas. Sólo se aplicaría Discriminación de fonemas/grafemas, si no pudiese contestar a las anteriores o los resultados fuesen muy deficitarios (para ver el funcionamiento de la representación de contacto).

En caso de resultados positivos en la Lectura de palabras en voz alta se continuará por la Comprensión de Estructuras Sintácticas Oracionales y Comprensión de textos: Comprensión lectora de oraciones y Comprensión de Textos -si se quieren obtener resultados por ambas vías), también valora la fluidez lectora en silencio. La Conceptos básicos relacionantes se aconseja se aconseja en niveles elementales (primeros cursos) para valorar conceptos básicos espaciales, numéricos, etc. La Fluidez lectora se incluirá para valorar las observaciones lectura en voz alta, calidad lectora, tipo de lectura y fluidez oral.

En consonancia con todo lo anteriormente descrito también vamos a hacer una breve presentación de los procedimientos a seguir para la evaluación de la escritura.

En el siguiente esquema se describe los procesos para evaluar la escritura:

Figura 10. Procesos de la escritura



Seguendo el modelo de doble ruta se analizaría el funcionamiento de cada una de las rutas que inciden en los diferentes procesos escritores.

Igualmente podríamos evaluar de dos formas:

- a) De forma global, o lo que es lo mismo evaluar todos los procesos siguiendo el orden indicado con anterioridad (aplicación total de una batería).
- b) Evaluar por fases (partiendo de un determinado componente reconducir los procesos de evaluación, no siendo necesario generalmente aplicar la totalidad de la batería).

Nuestra propuesta queda reflejada en la siguiente tabla y seguida de su explicación o procedimiento a seguir según el Modelo de doble ruta en cascada

Tabla 3. Propuesta de evaluación de la escritura basada en el modelo de doble ruta en cascada.

ESCRITURA	TAREA / PRUEBA / TEST ESCALAS		PALABRA	ORACIONAL	TEXTUAL
Representación de contacto	Discriminación de fonemas/grafemas	Repetición	Escritura al dictado	Producción de Estructuras Sintácticas Orales	Protocolos de valoración de la escritura espontánea
Léxico fonológico de entrada	Decisión Léxica auditiva				
Sistema semántico	Emparejamiento palabra-imagen (auditivo)				
Léxico grafémico de salida	Denominación escrita de imágenes				
Planificación de la secuencia de grafemas					
Retén grafémico					
Activación de planes gráficos					
Sistema motor (ESCRITURA)					

**Pasos**

Se empieza por la Escritura de palabras al dictado, la Ortografía arbitraria y reglada y el Dictado de homófonos son consideradas como complemento de la anterior de los procesos léxicos y semánticos.

En caso de resultados positivos en la Escritura de palabras al dictado, para la valoración de los procesos léxicos, y funcionamiento de las rutas, se continuará por la Producción de estructuras sintáctico oracionales y la Producción de textos para la valoración del procesamiento sintáctico semántico a nivel oracional y de textos. En el caso de textos se cumplimentará alguno de los protocolos de valoración cualitativa de la producción escrita de textos mediante los protocolos propuestos.

En caso de resultados negativos en la Escritura de palabras al dictado se optará por las prueba Repetición para la valoración de la representación de contacto, y Denominación escrita de imágenes para la valoración desde el léxico grafémico de salida a planes gráficos/sistema motor, y de obtener resultados negativos en la Repetición, para la valoración desde la representación de contacto hasta el acceso al sistema semántico; entonces se aplicaría la Emparejamiento palabra-imagen para la valoración del sistema semántico, o acceso a la semántica, y Denominación escrita de imágenes, para la valoración desde el léxico grafémico de salida a planes gráficos/sistema motor. Complementariamente se aplicaría Repetición para la valoración de la representación de contacto, sólo si no puede superar las anteriores o existen muchas dificultades.

A continuación incluimos una síntesis de todo lo anteriormente escrito, donde exponemos de forma detallada los siguientes elementos:



**Figura 11.** Parametros para el análisis de errores fonémicos – grafémicos



Si queremos hacer una evaluación integral de la lectoescritura, consideramos que las pruebas disponibles en el mercado actual, y con mejor calidad en su construcción serían las siguientes:

**Figura 12.** Instrumentos pedagógicos de evaluación



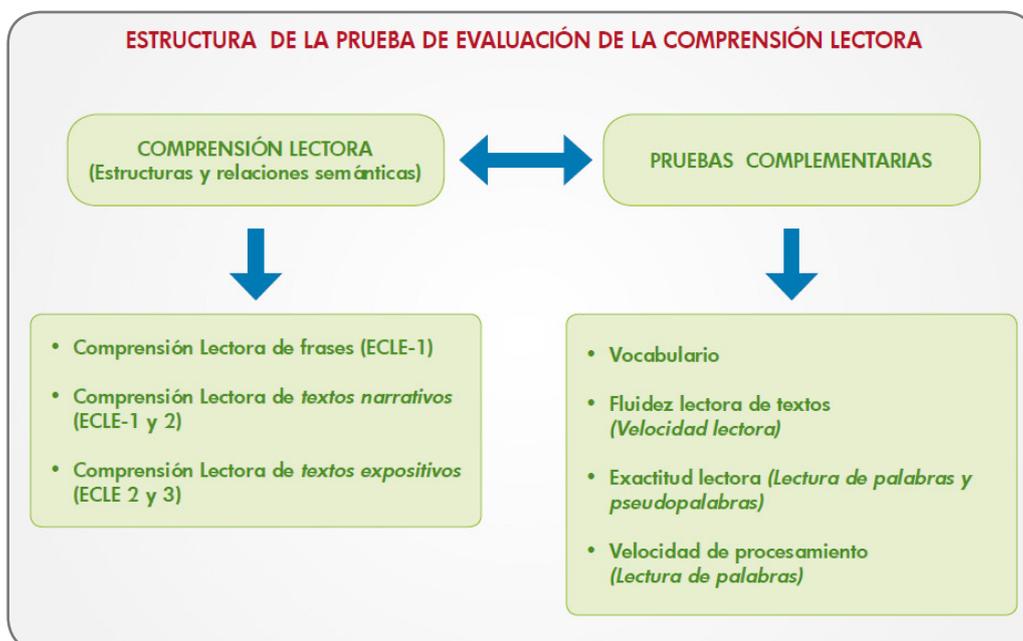
De forma más detallada y centrándonos en la comprensión lectora, habría que considerar las estrategias y relaciones semánticas que usa o no, tanto en frases como en textos narrativos y expositivos.

Pero si los resultados en comprensión son deficitarios, además de considerar qué estrategias y relaciones semánticas que usa o no de forma adecuada, también habría que valorar el nivel de vocabulario, la velocidad o fluidez lectora, la exactitud lectora y la velocidad de procesamiento. Todo esto lo podemos realizar con las Baterías ECLE 1-2-3 (EOS) de reciente aparición.

En el siguiente cuadro se detallan los nueve tipos de lectores en función de su rendimiento en cada una de las pruebas que integran

ECLE 1-2-3 y en el propio manual se proponen las pautas para la intervención en cada variable.

**Figura 13.** Estructura de la prueba de evaluación de la comprensión lectora



**Figura 14.** Parametros para el análisis del rendimiento

PARÁMETROS PARA EL ANÁLISIS DEL RENDIMIENTO

**Exactitud lectora** (MCFG/MCGF -> errores fonémicos/grafémicos)  
(conciencia fonológica/segmentación fonológica)

**Velocidad de procesamiento**

**Velocidad o fluidez lectora** (dificultades de automatización lectora)

**Dominio/Control ritmo y calidad de la grafía o caligrafía**

**Corrección ortográfica**

**Comprensión lectora**

De forma más detallada y centrándonos en la comprensión lectora, habría que considerar las estrategias y relaciones semánticas que usa o no, tanto en frases como en textos narrativos y expositivos.

Pero si los resultados en comprensión son deficitarios, además de considerar qué estrategias y relaciones semánticas que usa o no de forma adecuada, también habría que valorar el nivel de vocabulario, la velocidad o fluidez lectora, la exactitud lectora y la velocidad de procesamiento. Todo esto lo podemos realizar con las Baterías ECLE 1-2-3 (EOS) de reciente aparición.

En el siguiente cuadro se detallan los nueve tipos de lectores en función de su rendimiento en cada una de las pruebas que integran

ECLE 1-2-3 y en el propio manual se proponen las pautas para la intervención en cada variable.

**Tabla 4.** Explicación de los resultados de ECLE. Evaluación de la Comprensión Lectora.

EXPLICACIÓN DE LOS RESULTADOS DE ECLE EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA				
RENDIMIENTO INADECUADO: CL -				
PERFILES CASOS	VOCABULARIO	VELOCIDAD/ FLUIDEZ LECTORA	EXACTITUD LECTORA	VELOCIDAD DE PROCESAMIENTO
A	X	X	X	?
B	X	X		?
C		X	X	?
D	X		X	?
E	X			?
F		X		?
G			X	?
H	?	?	?	?
RENDIMIENTO ADECUADO: CL +				
CL	+	+	+	+

Vocabulario: *Comprensión de significados*

Velocidad-Fluidez lectora de textos: *Automatismos procesos de decodificación*

Exactitud lectora (LDPPS): *Errores de procesamiento. Utilización ruta (MCFG)*

Pautas que pueden ser útiles tanto a nivel correctivo como preventivo.

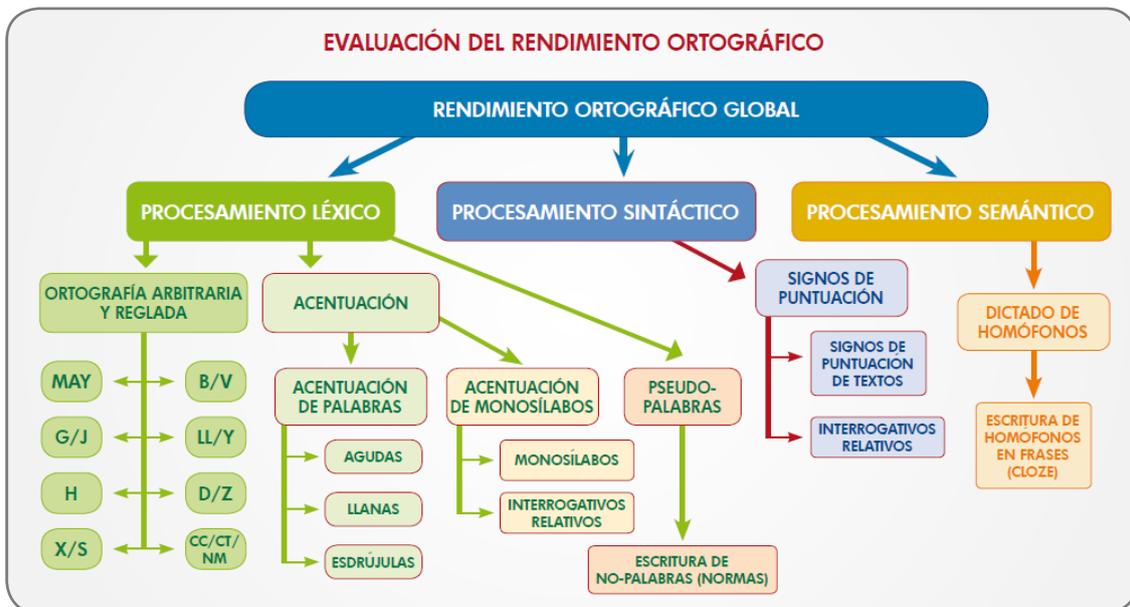
Otro elemento significativo en el área del lenguaje y concretamente en el área de la lecto-escritura es el rendimiento ortográfico.

Tradicionalmente cuando se habla de ortografía, nos estamos refiriendo al dominio de las reglas o normas, sobre todo de la ortografía reglada, lo cual no deja de ser una visión parcial del aprendizaje de la ortografía.

Siguiendo el modelo cognitivo, para un adecuado aprendizaje (y evaluación) de la ortografía habría que trabajar a nivel de procesamiento léxico, sintáctico y semántico:

A nivel de procesamiento léxico estarían las normas de ortografía reglada y arbitraria, las normas de acentuación de palabras y monosílabos, y la escritura de pseudopalabras (para ver si son capaces de generalizar el uso de las normas de ortografía reglada). A nivel de procesamiento sintáctico procedería valorar el uso de los signos de puntuación (signos de puntuación en textos y uso de interrogativos y exclamativos -uso de la interrogación y la exclamación-). Por último procedería valorar el nivel de procesamiento semántico de la ortografía y esto se valora sobre todo con el uso de homófonos.

Figura 15. Evaluación del rendimiento ortográfico



Para completar la evaluación de aspectos relacionados con el lenguaje y concretamente con aspectos curriculares relacionados con la lecto-escritura, podría ser aconsejable la evaluación del rendimiento/competencias curriculares en esta área.

Para ello, podemos disponer de las Baterías PAIB 1-2-3 (CEPE) que están diseñadas para evaluar estos aspectos.

Su estructura sigue el modelo cognitivo, estando estructurados de la siguiente manera:

Figura 15. Estructura de la prueba de aspectos instrumentales básicos

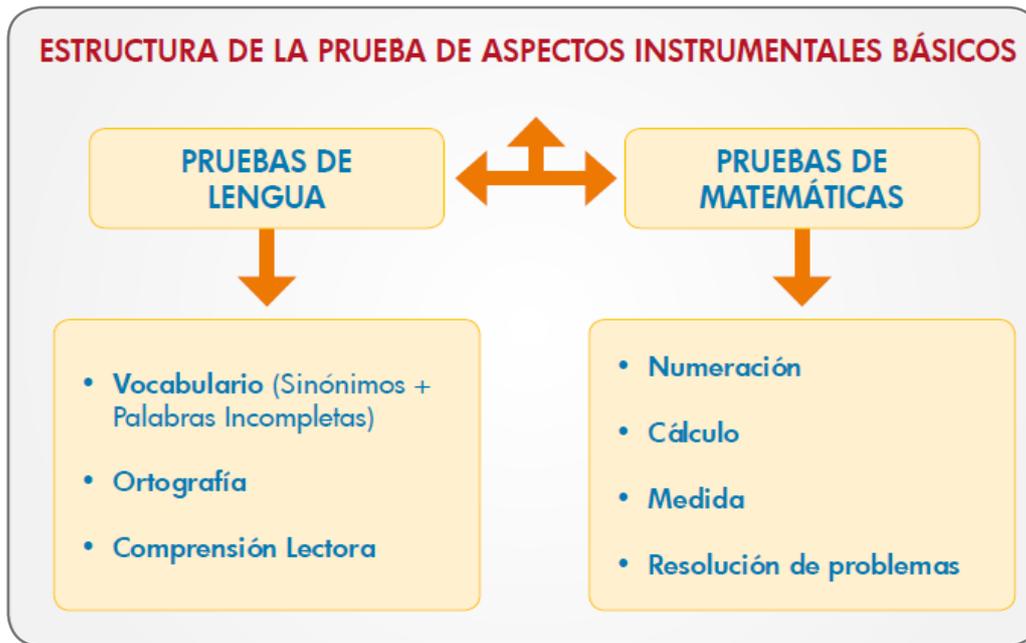
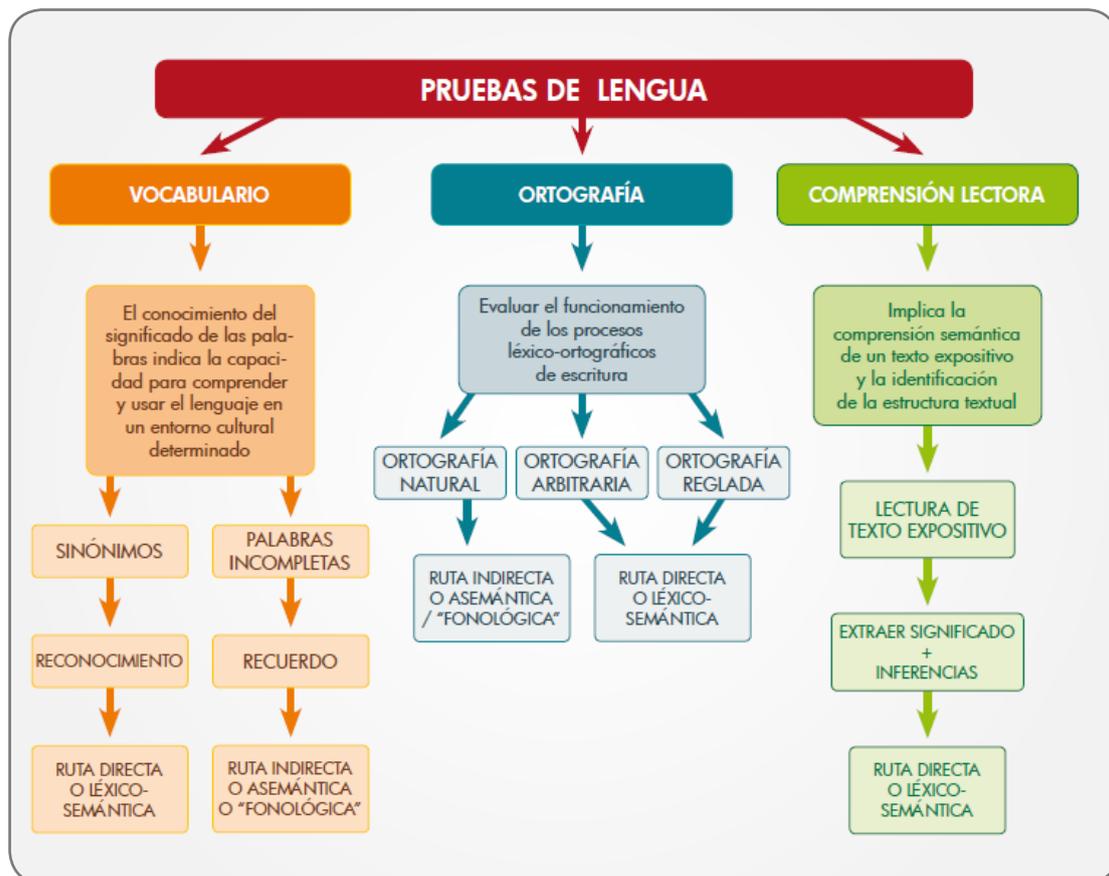


Figura 17. Pruebas de Lengua



AVANCEMOS...

Entendemos que responsabilizarse de un problema y tomar medidas al respecto exige como mínimo:

- Ser capaz de definir el problema (en este caso, dislexias/disgrafías)
- Plantearse hipótesis acerca de las causas que lo motivan
- Plantearse medidas para solucionar el problema partiendo de sus causas
- Valorar la viabilidad de esas medidas
- Calibrar las repercusiones positivas y negativas de las mismas

Figura 18. Procedimiento para el desarrollo de una plan de intervención educativa



Pero no vale sólo con evaluar & diagnosticar, lo que verdaderamente requiere este proceso es la intervención (preventiva o correctiva), y para ello hay que tener esa referencia teórico-conceptual, y un programa base del que partir para adecuar la respuesta a la necesidad de cada alumno. Para ello hemos generado el PROGRAMA BECOLEANDO (EOS).

Procedería intervenir desde los procesos más simples a los más complejos o concretamente en los procesos concretos en los que falle o se haya detectado déficits.

Siguiendo el procedimiento indicado en los cuadros de las disociaciones procederíamos a:

PROCESOS	COMPONENTES	TAREAS	VARIABLES	ERRORES	PRUEBAS
----------	-------------	--------	-----------	---------	---------

Por último, creemos que hay que tener en cuenta una serie de consideraciones a la hora de implementar la intervención. Para ello, debemos tener en cuenta una serie de estrategias que facilitarán el feedback con los alumnos, pudiendo realizar una verdadera retroalimentación y reconduciendo con ello el desarrollo de cualquier programa.

De forma sintética quedan reflejados en el siguiente esquema:

Figura 19. Estrategias de facilitación de tareas



## Referencias bibliográficas

- Benedet, M. J. (2006). *Acercamiento neurolingüístico a las alteraciones del lenguaje. Vol. I: Fundamento teórico de la neurolingüística*. Madrid: Ed. EOS.
- Benedet, M. J. (2006). *Acercamiento neurolingüístico a las alteraciones del lenguaje. Vol. II: Neurolingüística. Aplicaciones a la clínica*. Madrid: Ed. EOS.
- Benedet, M. J. (2011). *Los cajones desastre. De la neurología, la neuropsicología, la pediatría, la psicología y la psiquiatría. Un acercamiento al tema desde la neuropsicología cognitiva*. Madrid: Ed. EOS.
- Galve, J. L., Trallero, M. & otros (1994). 9ª Ed. *LECO: Leo, Escribo y Comprendo. Programa para el desarrollo del lenguaje*. 10 cuadernos. 7º Edición. Madrid: CEPE.
- Galve, J. L. (2005). *BECOLE. Batería de Evaluación Cognitiva de Lectura y Escritura*. Madrid: Ed. EOS.
- Galve, J. L. (2007). *Evaluación e Intervención en los procesos de la Lectura y la escritura*. Madrid: Ed. EOS.
- Galve, J. L., & Trallero, M. (2007). *LECO. Leo, escribo y comprendo. Programas de desarrollo del lenguaje. Fundamentos técnicos para la intervención. Monografía del programa LECO*. Madrid: CEPE.
- Galve, J. L., Trallero, M., & Mozas, L. (2007). *ORTOLECO. Programa de desarrollo de la ortografía*. 10 cuadernos. Madrid: CEPE.
- Galve, J. L., Trallero, M., & Dioses, A. S. (2008). *Fundamentos para la intervención en el aprendizaje de la ortografía*. ORTOLECO. Programa de desarrollo de la ortografía. Monografía. Madrid: CEPE.
- Galve, J. L. (coord.) (2008). *Evaluación e Intervención Psicopedagógica en Contextos Educativos. Vol. I: Estudio de casos de dificultades de lenguaje (oral y lecto-escrito). Vol. II: Problemática asociada con dificultades de aprendizaje*. Madrid: Ed. EOS.
- Galve, J. L., & Martínez, M. (2008). *Programa informático para la elaboración de informes. BECOLE: Batería de evaluación cognitiva de la lectura y la escritura*. Madrid: EOS
- Galve, J. L., Trallero, M., & Dioses, A. S. (2008). *Fundamentos para la intervención en el aprendizaje de la ortografía*. Madrid: CEPE.
- Galve, J. L., Ramos, J. L., Martínez, R., & Trallero, M., (2009). *PAIB-1-2-3: Pruebas de Aspectos Instrumentales Básicos en Lenguaje y Matemáticas. Elaboración y tipificación de pruebas de rendimiento ortográfico (nivel de E.I. 5 años a 1º ESO)*.
- Galve, J. L., Trallero, M., & Moreno, J. M., (2010). *BECOLEANDO: Programa de desarrollo de los procesos cognitivos intervinientes en el lenguaje, para la mejora de las competencias oral y lecto-escritora*. Madrid: Ed. EOS.
- Galve, J. L., Trallero, M., Martínez, R. & Dioses, A. S. (2010). *PRO 1-2-3: Pruebas de rendimiento ortográfico. Elaboración y tipificación de pruebas de rendimiento ortográfico (nivel de 3º a 5º de E. Primaria)*.
- Galve, J. L., Ramos, J. L., Dioses, A. S. Abregú, L. F., & Alcántara, M. (2010). *ECLÉ 1-2-3: Evaluación de la Comprensión lectora (de 1ºEP a 3º de ESO)*.
- Ramos, J. L., & Cuadrado, I. (2006 a). *PECO: Evaluación del conocimiento fonológico. Manual*. Madrid: Ed. EOS
- Ramos, J. L., & Cuadrado, I. (2006 b). *Programa para el refuerzo del conocimiento fonológico*. Madrid: Ed. EOS
- Ramos, J. L., Cuadrado, I., & Fernández, I. (2008). *ELO: Prueba de Evaluación del Lenguaje Oral*. Madrid: EOS.