



Facultad de Educación

GRADO DE MAGISTERIO EN EDUCACIÓN  
PRIMARIA  
2018/2019

TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE

---

ANÁLISIS DE PROGRAMAS Y PROPUESTA  
DE INTERVENCIÓN

SPECIFIC LANGUAGE IMPAIRMENT.  
AN ANALYSIS OF INTERVENTION  
PROGRAMS AND A PROPOSAL

Autora: Virginia López Sánchez

Director: Héctor García-Rodicio

# ÍNDICE

<b>0. RESUMEN.....</b>	<b>3</b>
<b>0. ABSTRACT.....</b>	<b>3</b>
<b>1. LECTURA.....</b>	<b>4</b>
<b>1.1 Por qué es importante la competencia lectora .....</b>	<b>4</b>
<b>1.2 Cómo leemos los lectores expertos .....</b>	<b>6</b>
1.2.1 Modelo dual .....	6
1.2.2 Modelo conexionista.....	8
<b>2. DISLEXIA .....</b>	<b>8</b>
<b>2.1 Cómo se define la dislexia .....</b>	<b>8</b>
<b>2.1 Qué características tiene .....</b>	<b>12</b>
2.2.1 Dislexia fonológica .....	12
2.2.2 Dislexia visual .....	15
<b>3. TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE .....</b>	<b>16</b>
<b>3.1 En qué consiste el TEL.....</b>	<b>16</b>
3.1.2 ¿Cuál es la causa? .....	18
3.1.3 ¿Cuáles son los síntomas del TEL? .....	18
3.1.4 Otros problemas del alumnado con TEL no específicos del lenguaje oral .....	19
<b>3.2 Cómo afecta el TEL al lenguaje escrito .....</b>	<b>20</b>
3.2.1 Fonología expresiva .....	22
<b>4. PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN LECTURA .....</b>	<b>22</b>
<b>4.1 Ejemplos de intervención en lectura con dislexia.....</b>	<b>22</b>
<b>4.2 Ejemplos de intervención en lectura con TEL .....</b>	<b>24</b>
<b>5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....</b>	<b>27</b>

<b>5.1 Características de un programa eficaz de lectura con TEL .....</b>	<b>27</b>
<b>5.2 Propuesta de intervención.....</b>	<b>28</b>
<b>6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>38</b>

## 0. Resumen

La competencia lectora es clave para desenvolvernó en la sociedad tan cambiante en la que vivimos debido a la adaptación que debemos de llevar a cabo en cada situación para alcanzar metas personales que impliquen leer. Por esa razón, las dificultades en el desarrollo de esta competencia pueden suponer un grave obstáculo, en ocasiones pueden generar incluso rechazo a la lectura. En este trabajo examinamos dos dificultades que afectan a la competencia en lectura, la dislexia y el trastorno específico del lenguaje. En primer lugar, hacemos una descripción detallada de en qué consiste cada una y su impacto en la comprensión de textos. En segundo lugar, repasamos varios programas de intervención que se han desarrollado y puesto a prueba en estudios y que persiguen mejorar la capacidad de comprensión del alumnado con dificultades. Por último, hacemos una propuesta de intervención, integrando los elementos críticos de los programas con el fin de alcanzar una competencia lectora eficiente.

Palabras clave: *comprensión lectora; dislexia; trastorno específico del lenguaje; intervención.*

## 0. Abstract

The reading competence is key to cope in a changing society in which they live because of the adaptation that we must carry out in each situation to achieve personal goals that involve reading. For that reason, the difficulties in the development of this competence can pose a serious obstacle, sometimes can generate even rejection of reading. In this paper we examine two problems affecting competence in reading, dyslexia and specific language disorder. First, we make a detailed description of what each one is and its impact on the understanding of texts. Second, we review several programs that have been

developed and put to the test in studies and intervention that seek to improve the understanding of students with difficulties. Finally, we make a proposal of intervention, integrating the critical elements of the programs in order to achieve an efficient reading competence.

*Keywords: reading understanding; dyslexia; specific language disorder; intervention.*

# 1. Lectura

## 1.1 Por qué es importante la competencia lectora

Desde pequeños estamos expuestos a numerosas situaciones en las que hay que leer de manera explícita o implícita. Es cuando aprendemos a hacerlo y vamos adoptando una actitud más crítica cuando tenemos más constancia de lo que supone y de su influencia en nosotros. Sin embargo, en un mundo tan complejo y cambiante es necesario ser lo suficientemente competente en lectura para ser capaz de transformar esa información que recibimos.

Tener una buena competencia lectora es esencial, porque nos abre un mundo de posibilidades. A través de la comprensión lectora somos capaces de inferir, comprender y actuar en consecuencia, por lo que determinará que nos involucremos más o menos en actividades que impliquen leer.

Cada vez son más los países que participan en el informe PISA porque son conscientes de que el nivel de competencia lectora es esencial ya que determina el futuro de sus alumnos en un mundo que está en continuo movimiento. PISA evalúa la competencia lectora desde un punto de vista complejo, en una sociedad en la que la información abunda, aunque pueda parecer beneficioso en ocasiones es contraproducente porque no se sabe que es lo realmente válido. Por tanto, lo importante es saber encontrar la información y convertirla en conocimiento y acción.

“Según PISA, leer es comprender, usar y reflexionar sobre textos escritos a fin de lograr metas personales, desarrollar el conocimiento y las potencialidades personales, y participar en la sociedad” (OECD 2001, p. 44).

La competencia lectora, por lo tanto, implica adquirir infinidad de información y conocimientos para uso propio y es a través de ella como participamos en la sociedad.

Desde la escuela se intenta crear lectores competentes y PISA es la encargada de evaluar si realmente los alumnos que estamos formando lo son. Pero los datos son un tanto devastadores, ya que en PISA 2000, teníamos una puntuación de 493 sobre 500, en PISA 2003 descendimos hasta 481 y en 2006 hasta 461.

Tenemos una diferencia de 95 puntos en el año 2006 con el país que tenía la mayor puntuación y de 53 en el 2000. Sin embargo, este descenso no se ha producido ni en ciencias ni en matemáticas.

En definitiva, el tiempo corre y en España los alumnos son cada vez menos competentes en lectura, las diferencias con otros países son notables y en otras áreas no se ve esta decadencia. Además, el mundo cambia y los alumnos deben ser lo suficientemente competentes en lectura para adaptarse.

Es aún más alarmante que este descenso en las puntuaciones no se ve solo en los niveles bajos si no en todos. En PISA 2000 el 20% de los estudiantes estaba en los niveles 4 y 5 entendidos como los más altos, en los que el alumno es capaz de sintetizar información de un párrafo en un texto poco familiar donde hay que hacer inferencias. En el 2006 un tercio del alumnado estaba en el nivel 1 o menos, entendido como el más bajo, en el que el alumno solo es capaz de localizar elementos de información explícita en el texto o reconocer el tema central de textos familiares.

Finalmente, ninguna comunidad de España supera la media de la OCDE, aunque en ciencias y matemáticas no ocurre esto.

Ante estos datos lo normal es preguntarse por qué ocurre esto. Sin embargo, aunque pensemos que puede influir tanto el nivel socioeconómico familiar o las características del tipo de centro, PISA menciona que su influencia es muy moderada.

En relación a las dificultades relacionadas con la lectura en alumnado, PISA nos muestra como es importante desarrollar esta competencia porque los datos pueden responder a porque existe un mayor número de alumnos con necesidades educativas especiales en este ámbito.

Por tanto, nos encontramos ante una situación difícil en la que lo único que podemos hacer es trabajar duro para que los alumnos sean capaces de desarrollar la competencia lectora ya que es esencial para desarrollarse en el mundo de la información, de igual forma que lo son la competencia matemática y la científica. De esta forma, se harán partícipes de una sociedad en la que la información escrita será de su alcance. PISA nos da las claves de en donde debemos trabajar, y no se trata de educar para PISA sino de reconocer en que debemos mejorar.

## **1.2 Cómo leemos los lectores expertos**

A medida que vamos creciendo nuestra competencia lectora se va desarrollando hasta que llegamos a ser lectores expertos.

Son dos, los modelos de lectura experta:

### **1.2.1 Modelo dual**

El modelo de doble ruta explica la capacidad de reconocimiento visual de palabras a través de dos procedimientos de acceso al léxico:

- Ruta visual: en la que se accede directamente al significado de las palabras cuando se leen porque ya están almacenadas en el léxico del lector.
- Ruta fonológica: a través del sonido se aplica la correspondencia grafema-fonema porque no se tiene adquirida la palabra en el léxico mental, es así como se leen las pseudopalabras.

Para ser un lector experto se han de tener ambas rutas porque están conectadas, de esta manera seremos capaces tanto de reconocer palabras que ya tenemos adquiridas como de ir introduciendo nuevas. Además, ambas rutas dependen de los tres tipos de conocimientos sobre las palabras: las representaciones fonológicas, las semánticas y las ortográficas.

El conocimiento ortográfico hace referencia al reconocimiento de las letras o patrones ortográficos más frecuentes, el conocimiento semántico se refiere al significado de la palabra y el conocimiento fonológico a la representación mental almacenada del sonido y de la correspondencia grafema-fonema. Estos conocimientos trabajan a la vez para el reconocimiento de palabras y dependiendo de la habilidad del lector serán unos u otros los que trabajen más o menos. Para realizar una lectura funcional serán necesarias ambas rutas, si no se realizan se originara una dificultad lectora.

Si se tiene un buen procesamiento fonológico se podrán identificar palabras nuevas que no han sido leídas previamente, pero si este proceso no se realiza bien no se podrá desarrollar la lectura por vía léxica. Es por ello que el buen lector posee un procesador fonológico eficaz que le ayuda a incorporar palabras nuevas a su léxico mental y cuando ya se es un lector hábil ese proceso se realiza de manera automática, de manera que sin esfuerzo se accede al significado de la palabra, pudiendo reservar sus esfuerzos en comprender. Además, el lector experto posee un amplio repertorio al que puede acudir por vía léxica de manera rápida por lo que la lectura es muy fluida.

### 1.2.2 Modelo conexionista

El modelo conexionista simula las redes neuronales como programas de ordenador. Este modelo distingue tres niveles de representación: fonológico, ortográfico y semántico. Las fuerzas de las conexiones entre las palabras dependen y se incrementan a través de la repetición de los patrones de activación mediante la práctica.

El *input* sería su forma escrita y se establecería como un conjunto de unidades ortográficas que codifican las letras y su posición dentro de las palabras escritas y el *output*, las palabras en su forma fonológica como un sistema de unidades fonológicas, ambos se encuentran conectados de manera oculta. Hasta hace poco tiempo se ha incluido el acceso al significado. Aunque en realidad las redes conexionistas imitan el aprendizaje de la lectura, ya que las conexiones entre la forma ortográfica de la palabra y la fonológica (vía fonológica) y entre la ortográfica y la fonológica a través de la semántica (vía semántica) se aprenden mejor cuantas más veces se repite una palabra (efecto de frecuencia).

El modelo dual es el más aceptado, ya que cuenta con una explicación más admisible de la lectura de experto y del modo en que se reconocen las palabras y pseudopalabras. Además, ayuda a comprender las diferentes manifestaciones de la dislexia evolutiva y adquirida.

## 2. Dislexia

### 2.1 Cómo se define la dislexia

En la actualidad existe un cierto consenso, con ligeros matices, acerca de lo que se entiende por dislexia. Pese a que hace un tiempo no fuera así, se ha logrado un progreso gracias a las investigaciones de los trastornos del procesamiento cognitivo y lingüístico, además de sus bases neurobiológicas.

*Según Cuetos et al. “la Asociación internacional de Dislexia considera esta, como una Dificultad Específica de Aprendizaje (DEA) de origen neurobiológico, caracterizada por la presencia de dificultades en la precisión y fluidez en el reconocimiento de palabras (escritas) y por un déficit en las habilidades de decodificación (lectora) y deletreo” (2002, p. 23).*

Normalmente estos impedimentos son debidos a una falta de desarrollo del componente fonológico del lenguaje. Esta dificultad se manifiesta aislada del resto de habilidades cognitivas, ya que no se ven afectadas. Además, suele añadirse dificultad en la comprensión lectora por lo que se ve reducido el acto lector lo que influye en la adquisición de vocabulario y de conocimiento en general.

La dislexia es una Dificultad Específica del Aprendizaje, porque se encuentra dentro del grupo de dificultades en la adquisición y uso de las habilidades de escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o cálculo. Concretamente se focalizaría en un problema en la lectura y la escritura.

Es importante saber que estas dificultades no se ven relacionadas ni son efecto de discapacidades como la discapacidad intelectual o el déficit sensorial y tampoco lo son de factores extrínsecos como las diferencias culturales.

Desde el aspecto clínico, la dislexia se encuentra en los trastornos del aprendizaje.

*Según Cuetos et al. “La CIE-101 incluye los problemas específicos relacionados con el aprendizaje de la lectura en la categoría F81, dedicada a los trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar. Estos se definen como aquellos trastornos en los que desde los primeros estadios del desarrollo están deteriorados los patrones normales del aprendizaje” (2012, p. 24).*

---

<sup>1</sup> Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y problemas Relacionados con la Salud (10.ª revisión) de la Organización Mundial de la Salud (OMS).

Estos trastornos surgen de las alteraciones en procesos cognitivos normalmente separados de algún tipo de disfunción neurobiológica. Además, puede coexistir con trastornos como, por déficit de atención o trastorno específico del desarrollo del habla y del lenguaje. Presentándose independientemente relacionados con falta de oportunidades para aprender, deficiencia intelectual, traumatismos, problemas auditivos o visuales o trastornos emocionales, aunque algunos de ellos puedan tener lugar.

En la tabla se muestra como además del trastorno específico de la lectura, se encuentran también los trastornos específicos de la ortografía, del cálculo y otros, dentro de trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar (fig. 1).

Figura 1. Trastornos relacionados con el aprendizaje CIE-10 y DSM-IV-TR.

Tabla 5. Trastornos relacionados con el aprendizaje	
CIE-10	DSM-IV-TR
F81. Trastornos específicos del desarrollo aprendizaje escolar: F81.0. Trastorno específico de la lectura F81.1. Trastorno específico de la ortografía F81.2. Trastorno específico del cálculo F81.3. Trastorno mixto del desarrollo del aprendizaje escolar F81.8. Otros trastornos del desarrollo del aprendizaje escolar (incluye la expresión escrita) F81.9. Trastornos del desarrollo del aprendizaje escolar sin especificación	Trastornos del aprendizaje: Trastorno de la lectura (315.00) Trastorno del cálculo (315.1) Trastorno de la expresión escrita (315.2) Trastorno del aprendizaje no especificado (315.9)

Fuente: *Clasificación de los trastornos mentales y de comportamiento (CIE-10)*. Organización Mundial de la Salud (2000) y *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV)*. Asociación Americana de Psiquiatría (2004).

Fuente: Cuetos et al. (2012)

Por otra parte, el DSM-IV-TR (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales) incluye dentro de la categoría 1, la referida a los trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia, los trastornos relacionados con la lectura y a la vez, dentro de esta, en la subcategoría Trastornos del aprendizaje (Cuetos et al., 2012).

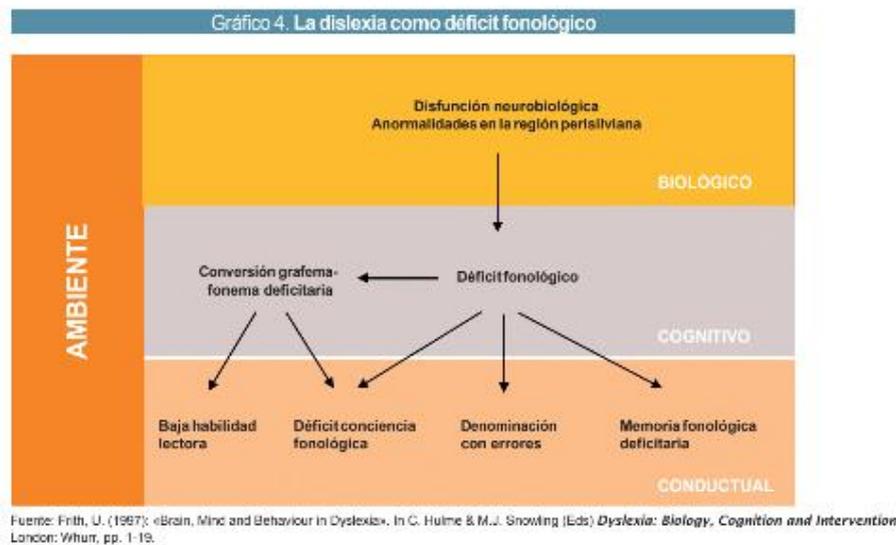
Desde un enfoque cognitivo, la dislexia se presenta como consecuencia de una deficiencia neurobiológica manifestada en una dificultad para adquirir correspondencia grafema-fonema y/o falta de reconocimiento de palabras debido a un déficit en el procesamiento fonológico, lo cual que deriva en un trastorno específico del aprendizaje de la lectoescritura.

Aunque estas visiones de la dislexia: tanto la que se refiere como DEA o la clínica o la cognitiva no sean enfoques que hayan permanecido inmóviles si no que han ido evolucionando conjuntamente, existe en la comunidad una aceptación en cuanto a definiciones se refiere. Sin embargo, se mantienen alejadas unas de otras.

Existe un modelo defendido por Frith, que explica de manera unificada esta dificultad teniendo en cuenta el componente conductual, el cognitivo y el biológico (fig. 2).

*“En el nivel conductual, aparecen características conductuales propias de la dislexia como errores y falta de fluidez en lectura o errores fonológicos. Asociadas a un déficit en el procesamiento fonológico situado en el nivel cognitivo. Causadas por una disfunción neurobiológica situada en las regiones cerebrales que controlan el lenguaje (nivel biológico). A su vez todos estos niveles se encuentran influenciados por el ambiente, y área social o instructivamente” (Frith, 1977, p. 24, citado en Cuetos et al., 2012).*

*Figura 2.* La dislexia como déficit fonológico



Fuente: Frith, 1977, citado en Cuetos et al., 2012.

## 2.1 Qué características tiene

Ya sabemos que aquellos considerados lectores expertos leen por dos vías o rutas, la fonológica y la visual. Dependiendo de la dificultad que se tenga para leer por una vía u otra nos encontramos ante dos tipos diferentes de dislexia, que nos darían las características propias de la dislexia.

### 2.2.1 Dislexia fonológica

Es cuando se tiene dificultad para operar por la vía fonológica cuando hablamos de este tipo de dislexia. Concretamente para descomponer las palabras en fonemas, sobre todo en aquellas que resultan desconocidas para el lector.

Un niño que no presente impedimento en la lectura, suele leer por esta vía y lo hace con palabras normales a partir de sílabas. Sin embargo, los niños que tienen este tipo de dislexia tienen problemas con palabras en las que no

existe una correspondencia fonema-grafema. Además, también les resultarán muy difíciles las palabras nuevas, desconocidas o pseudopalabras.

Los errores típicos que suelen presentar los niños con este tipo de dislexia son:

- **En las letras:** suelen producirse confusiones entre las estructuras que tienen similitudes en cuanto a morfología o fonética (Machado, 2012). En cuanto a la morfológica al tener gráficamente estructuras similares suelen confundirse: d/b; p/q; b/g; u/n; g/p; d/p (confusión estática). Fonológicamente suelen confundirse p/b y m/n. Además, las vocales a/o; a/e y u/o.

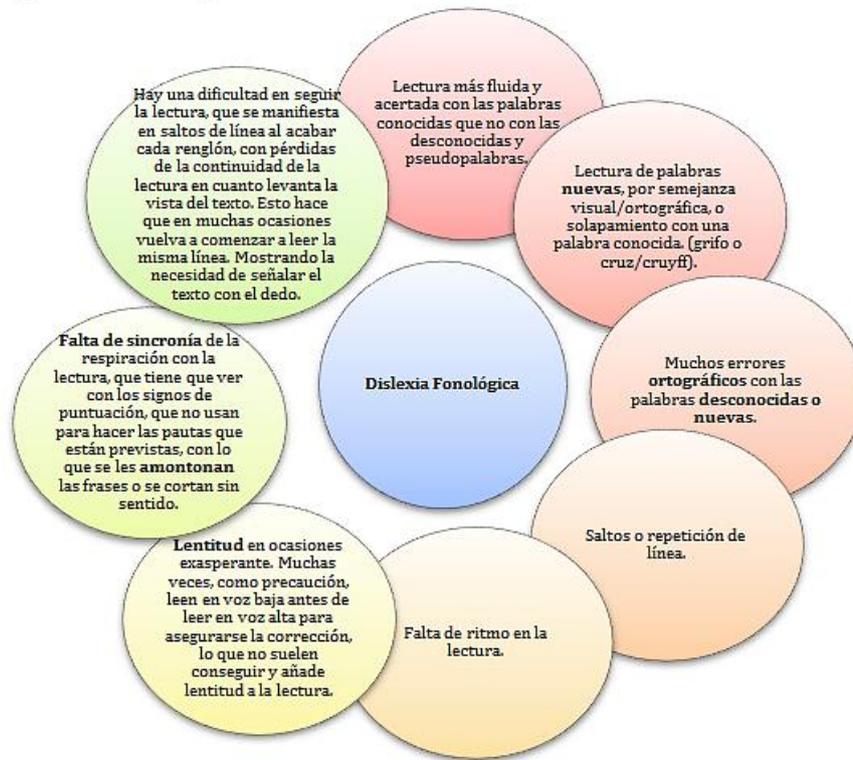
En las letras también se producen omisiones y/o adiciones, al final de la palabra y en sílabas compuestas o trabadas. Ejemplo: taza por trazo.

- **En las sílabas:** lo que más suele producirse son inversiones, reiteraciones y omisiones (Machado, 2012). Las inversiones suelen ser cambiar letras dentro de la sílaba de una palabra como poco por copo, o también invertir una sílaba como roca por orca. Pero la inversión que más suele tener lugar es la de letras que pertenecen a una sílaba compuesta o trabada, como es el caso de madre por madre.

Las reiteraciones que más se producen suelen ser las de sílabas como pizarras. Y las omisiones aunque suelen presentarse menos que las de las letras, afectan a palabras largas con sílabas trabadas que suele reducir el niño con dislexia.

- **En las palabras:** tienen lugar tanto las omisiones, como las reiteraciones y sustituciones de una sílaba por otra. En las que empiezan por la misma sílaba o son parecidas fonológicamente como cantar por contar. El disléxico no suele poseer la capacidad de prever

lo que viene después por lo que es normal que nombren otra palabra que solo tenga en común la primera letra con la original (Machado, 2012).



Además de estos problemas suelen presentarse una serie de características comunes que indican una posible dislexia:

Figura 3. Características de la dislexia fonológica

Fuente: Machado (2012)

### **2.2.2 Dislexia visual**

En este caso, las dificultades se encuentran en tratar de leer palabras a través de la ruta visual, es decir, en leer palabras conocidas, con errores ortográficos, etc. Con ella el niño es capaz de identificar de manera global las palabras que tiene almacenadas en el léxico, sin necesidad de dividir las en partes.

Normalmente aquellos que tardan lo mismo en leer palabras conocidas y pseudopalabras (Ej.: taza y zata) tienen dislexia. Las leerían por la ruta fonológica y como tienen el mismo número de fonemas, necesita el mismo tiempo para leer ambas. Si lo haría por la ruta léxica, tardaría más en la que no conoce, que en la que conoce, que leería automáticamente.

# 3. Trastorno Específico del Lenguaje

## 3.1 En qué consiste el TEL

*Según el NIDCD National Institute on Deafness and Other Communication Disorders (Instituto Nacional de la Sordera y Otros Trastornos de la Comunicación) “El Trastorno Específico del Lenguaje, TEL (Specific Language Impairment, SLI) es un trastorno que retrasa la adquisición del lenguaje en niños que no tienen pérdida de audición ni ninguna otra causa de retraso en su desarrollo. También se conoce como trastorno del desarrollo del lenguaje, retraso en el lenguaje o disfasia de desarrollo. Es una de las discapacidades de aprendizaje más comunes durante la niñez, que afecta aproximadamente del 7 al 9 por ciento de los niños en el jardín de infancia. El impacto del TEL persiste en la edad adulta” (2011, p. 1).*

Atendiendo a (ATELGA) la Asociación del TEL en Galicia (2014) se caracteriza por ser:

- Específico: debido a que no hay evidencia de algún otro déficit intelectual, trastorno emocional, lesión neurológica, déficit sensorial o problema motor que explica las dificultades posteriormente mencionadas.
- Grave: no es un simple retraso en la adquisición del lenguaje. Pese a que los niños lo adquieran tarde, su desarrollo sigue un patrón diferente que complica su pronóstico y tratamiento.

- Persistente: pese a ser un trastorno que aparece en la adquisición del lenguaje, su prolongación se extiende en la infancia, adolescencia e incluso vida adulta. Se suele pensar “ya hablará”.
- Heterogéneo: las características del TEL pueden variar mucho de un niño a otro. Puede afectar a uno, varios o todos los componentes del lenguaje y en diferentes grados de intensidad.
- Dinámico: tanto las dificultades como las habilidades de las personas evolucionan con el tiempo. Normalmente a medida que se solucionan algunos problemas surgen otros, por lo que es necesario una evaluación continua de las dificultades para ir ajustando la ayuda en función de las necesidades.
- Complejo: aunque el problema principal del TEL reside en el lenguaje oral, la mayoría de los afectados presentan más problemas en otras áreas de desarrollo. Como los sociales, emocionales o de adquisición de aprendizajes.
- Frecuente: se estima que entre el 2 y el 7% de alumnos sufren TEL. Sin embargo, se cree que es un trastorno poco conocido y que existen muchos más casos no diagnosticados.
- Invisible: aquellas personas que padecen TEL pueden hablar, por lo que su problema no es visible. Según la Administración el alumnado con TEL forma parte del colectivo de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE).
- De evolución lenta: los avances requieren tiempo y trabajo y además, de una terapia logopédica precoz, intensiva y de larga duración con implicación de la escuela y la familia.

- Genético: diversos estudios reflejan que el TEL es un trastorno del neurodesarrollo que se transmite genéticamente, pero se comentan también otras causas mencionadas a continuación.

### 3.1.2 ¿Cuál es la causa?

Se desconoce cuál es la causa concreta del TEL, pero algunos descubrimientos reflejan que puede ser debido al componente genético. Son numerosos los casos en los que algún familiar también ha desarrollado dificultades o retrasos en el habla, para ser más exactos el 70%. Además, otro hecho que afianza esta causa es que en el caso de los gemelos entre el 50 y el 96% de casos ambos lo padecen.

También existen otras procedencias, como problemas neurobiológicos. Puede surgir al sufrir un ictus, alguna lesión o anomalía en las neuronas, lesiones en el Sistema Nervioso Central, falta de riego sanguíneo, etc.

Por otro lado, existen también factores exógenos que den como resultado el TEL. Es el caso de una madre alcohólica, adicción a drogas, traumatismos, una madre con depresión o ansiedad, etc. En definitiva, factores que pueden tener un papel desencadenante (Línea y salud, 2019).

### 3.1.3 ¿Cuáles son los síntomas del TEL?

Aquellas personas que sufren del TEL tienen dificultades en el uso y aprendizaje del lenguaje en todas sus modalidades tanto a nivel de lenguaje oral como escrito. Los niños con TEL empiezan a hablar tarde y no suelen decir ninguna palabra hasta los 2 años. Comienzan a pronunciar alguna palabra a los 3 pero no suele entenderse. Suele percibirse en ellos un vocabulario reducido y uso de estructuras gramaticales deficientes. Normalmente, suelen tener pocas intenciones comunicativas con los demás y pobreza de vocabulario. Además, tienen problemas para utilizar pronombres personales y

no emplean preposiciones y conjunciones. Así como en la adquisición de los morfemas como el género, número y morfemas verbales. En ocasiones parecen sordos, al tener dificultades en la comprensión y para recordar y repetir frases largas.

*Según el NIDCD “Los errores más comunes de un niño de 5 años de edad con el TEL incluyen omitir la “s” al final de los verbos conjugados en presente, no pronunciar la terminación de los verbos en pasado, y hacer preguntas sin los verbos auxiliares “ser” o “hacer”. Por ejemplo, en lugar de decir “Tú montas a caballo”, un niño con el TEL dirá “Tú monta a caballo”. En lugar de decir “Se comió la galleta”, un niño con el TEL dirá “Se come la galleta”. En lugar de decir “¿Por qué está llamándome?”, un niño con el TEL dirá “¿Por qué llamándome?”” (2011, p. 2)*

Por otro lado, suelen reaccionar muy bien a los apoyos no verbales y la utilización de gestos les ayuda mucho.

### **3.1.4 Otros problemas del alumnado con TEL no específicos del lenguaje oral**

Cuando se habla de TEL se suele entender como única afectación en la adquisición y desarrollo del lenguaje oral, lo que no es cierto. En la última versión del Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría (DSM-5), el TEL ya no aparece como trastorno específico.

Las personas con TEL suelen presentar problemas añadidos a los del lenguaje oral. Esos problemas pueden ser secundarios a su afectación principal en el lenguaje o pueden deberse a la presencia de trastornos comórbidos, como pueden ser los del aprendizaje (dislexia, disgrafía, disortografía y discalculia) o el TDA/TDAH (Atelga, 2014).

Los que tienen mayor dificultad en relación con la fonología suelen tener también muchas dificultades para adquirir la lectura y la escritura, lo cual dificulta a su vez la adquisición del resto de aprendizajes. Por ende, pueden

sufrir discalculia, debido a la incapacidad para entender los enunciados de los problemas.

También tienen dificultades atencionales en actividades con carga verbal. Lo cual puede ser secundario al problema principal de comprensión o deberse a un TDA/H en comorbilidad.

Además, pueden aparecer comportamientos disruptivos. Debido a la frustración que provoca no poder comunicarse eficazmente suelen ser frecuentes las rabietas en edades tempranas. Los alumnos con TEL suelen tener problemas con las relaciones sociales. Debido a que su lenguaje es limitado establecen menos contacto con sus compañeros.

### **3.2 Cómo afecta el TEL al lenguaje escrito**

No es de extrañar que aquellos niños que sufren del TEL tengan dificultades de alfabetización. Son numerosos los estudios que reflejan este hecho (Bishop y Snowling, 2004).

Cómo ya he mencionado antes, la categoría diagnóstico del TEL abarca varias dificultades, lo que hace replantearse si los problemas de alfabetización están vinculados a aspectos particulares del lenguaje.

Existen estudios longitudinales que muestran la evolución de los preescolares con TEL mientras van aprendiendo a leer. Estos estudios pueden reflejar cuales son las dificultades en la infancia que conllevan a una determinada habilidad de alfabetización posterior. Se cree que los problemas del lenguaje oral y escrito van de la mano, pero también que las dificultades del lenguaje oral están vinculadas a la mala comprensión lectora en cuanto a las habilidades de decodificación. También se muestra que los problemas con la producción del habla y el sonido no conducen a problemas de alfabetización, a menos que sean graves, persistentes o acompañados de otras dificultades de lenguaje.

Catts et al. (2002), estudiaron la relación entre el lenguaje y los problemas de alfabetización evaluando pruebas de conciencia fonológica, nomenclatura rápida, identificación de letras, identificación de palabras y habilidades de comprensión lectora. Se pudo comprobar como aquellos alumnos con un lenguaje determinado tuvieron mejores resultados en las deficiencias que aquellos con dificultades persistentes. Además, se descubrió que tanto la comprensión como la precisión de la lectura se deterioraron, es decir, que se vinculó con problemas de comprensión del lenguaje escrito así como en la decodificación de impresión (citados en Bishop y Snowling, 2012)

Por otro lado, Obispo y Adams (1990) tuvieron resultados similares. Siguieron una muestra clínica en niños con TEL de 4 a 8 años de edad. Para la mayoría de ellos a la edad de 5,5 años las dificultades del lenguaje hablado se habían resuelto y además parecían mostrar una precisión y comprensión de lectura y ortografía normal. En contraste, los niños que tenían un lenguaje persistente y específico tenían deficiencias en la lectura y dificultades generalizadas en ortografía a los 5,5 años. Además una gran parte de ellos tenía una puntuación de comprensión en lectura bastante deficiente en relación con el coeficiente intelectual no verbal (citados en Bishop y Snowling, 2012).

Más adelante Snowling et al. (2000) reevaluaron al grupo con TEL debido a que había una caída sustancial en la precisión de lectura entre los 8 y los 15 años. En esta ocasión además de las dificultades latentes en comprensión de lectura se añadía una dificultad en el reconocimiento de palabras y en la decodificación (citados en Bishop y Snowling, 2012)

Se puede concluir que los niños con dificultades de lenguaje son vulnerables a los problemas de alfabetización por dos razones. Primero, porque los niños con TEL tienen dificultades con el análisis fonológico y la memoria, dado que en los estudios se muestra un empeoramiento en cuanto a la lectura y deletreo de no palabras con los años. Segundo, los niños con dificultades de lenguaje tendrán un lento crecimiento del vocabulario y al leer oraciones con palabras irregulares no podrán descifrarlas usando reglas fonológicas.

### **3.2.1 Fonología expresiva**

El deterioro fonológico expresivo hace referencia a la dificultad presente de los niños en los procesos de salida de voz. Suelen cometer errores de pronunciación y su habla puede ser difícil de entender.

Los problemas en fonología se ven frecuentemente en niños con TEL, aunque pueden darse en niños con un lenguaje oral intacto. La medida en la que los problemas de lectura pueden atribuirse a la deficiencia en las habilidades fonológicas, en lugar de deficiencias de lenguaje más amplias que suelen acompañar a estos, es importante para aclarar la relación entre dislexia y TEL.

Cualquiera puede pensar que la relación entre fonología y ortografía sería un problema para un niño que no pudiera producir sonidos del habla precisos. Sin embargo, los estudios de niños con dificultades de habla muestran que siempre que el problema del habla no esté acompañado de otra dificultad de lenguaje más amplia, no es necesario pensar que un niño tendrá problemas para leer, especialmente si el problema del habla se soluciona antes de la instrucción de la alfabetización.

## **4. Programas de intervención en lectura**

### **4.1 Ejemplos de intervención en lectura con dislexia**

A lo largo de los últimos años ha surgido un debate generalizado en torno a cuál debe ser el enfoque instruccional más apropiado para cubrir y dar respuesta a las necesidades del alumno con dislexia.

Existen estudios que certifican los buenos resultados en la instrucción directa de pequeños grupos y sesiones estructuradas para mejorar el reconocimiento de palabras cuando el programa incluye tareas de segmentación de palabras en unidades menores, secuenciación de estas tareas y retroalimentación inmediata por parte de la persona que interviene en el proceso de ayuda. Es decir, un enfoque con instrucción directa, explícita, sistemática, secuencial y acumulativa (Cuetos et al., 2012). Teniendo en cuenta la fuerte resistencia al cambio de los niños que presentan esta dificultad los docentes deben estar en constante búsqueda de técnicas y metodologías que puedan contribuir a la evolución del alumno.

Las tecnologías suponen una forma innovadora para el tratamiento de la dislexia. Los elementos multimedia del ordenador permiten procesar y utilizar textos, sonidos, imágenes, vídeos y realidad virtual. Algunos estudios han demostrado su eficacia en habilidades prelectoras, reconocimiento de palabras, vocabulario, lenguaje y comprensión. Los videojuegos también pueden servir para tratar la dislexia, desde un punto de vista educativo para mejorar los procesos cognitivos y de lectura.

Normalmente, se suele tener en cuenta a la hora de atender a un niño con dislexia cada uno de los aspectos en los que presente necesidad y se insiste en que la intervención debe realizarse en torno a cinco aspectos:

- Conciencia fonológica
- Correspondencia grafema-fonema
- Fluidez lectora
- Vocabulario
- Estrategias de comprensión de textos

Es importante destacar que ante la dislexia no existe un tratamiento idóneo para eliminar el problema, aunque si pueden alcanzarse mejorías.

Debido al papel facilitador en comprensión lectora que posee la fluidez en lectura, se la considera un componente esencial en el aprendizaje de la

lecto-escritura. Los niños disléxicos obtienen mejorías trabajando la fluidez ya que tienen problemas para reconocer palabras de manera automática.

Gómez et al. (2011), muestran un programa de intervención psicopedagógico para mejorar la fluidez a través de la lectura repetida y acelerada. Mediante un entrenamiento que estructura la lectura de sílabas, palabras y textos para fomentar la automatización en la lectura de unidades léxicas, y así facilitar el reconocimiento rápido de las palabras lo que su vez produce una lectura más fluida en textos. Además añaden un entrenamiento metafonológico.

Se trata de un programa adaptado a cada niño que combina la lectura repetida con la acelerada. Además, también incluye actividades de refuerzo de conciencia fonológica, necesario para que el alumnado sea capaz de reconocer las unidades léxicas y subléxicas; reglas de correspondencia grafema-fonema y patrones ortográficos. Para todo ello, se apoya de un formato de juego interactivo de ordenador.

Con la experiencia lectora se va avanzando hacia la automaticidad gracias al contacto repetido y la práctica con los textos escritos. A partir de ahí, se van liberando recursos atencionales que el lector puede dedicar a procesos de orden superior como la comprensión (Laberge y Samuels, 1974, citados en Cuetos et al., 2011). Por esta razón, la fluidez se ha considerado como un eslabón esencial entre el reconocimiento de palabras y la comprensión del texto escrito (Chall, 1996; Chard, Vaughn y Tyler, 2002, citados en Cuetos et al., 2011).

## **4.2 Ejemplos de intervención en lectura con TEL**

Los niños con TEL se caracterizan como he mencionado por tener una conciencia fonológica muy débil cuando se les compara con sus iguales. Los alumnos con TEL en la etapa de Educación Infantil se les consideran

vulnerables debido a que presentan escasas destrezas en el lenguaje oral y conciencia fonológica incrementando las posibilidades de sufrir fracaso en el proceso de aprendizaje, especialmente en lectura.

Aunque las dificultades de este colectivo son conocidas existe poca investigación sobre los efectos de la intervención en conciencia fonológica con estos sujetos. Pero se tiene constancia de que el trabajo de intervención debe ser regular, sistemático e intenso. Por lo que es necesaria la orientación de la escuela desde una respuesta educativa coherente para este tipo de alumnado en Educación Infantil y Primaria.

Según Acosta, Moreno y Axpe (2011) se llegó a la conclusión de que el trabajo en conciencia fonológica en alumnado con TEL habría que organizarlo tanto en contexto de aula trabajando las conciencias intersilábicas e intrasilábicas, como en contexto fuera de aula cuando se quiera trabajar habilidades de conciencia fonémica (citados en Acosta, 2012).

Está claro que las habilidades fonológicas son fundamentales para la alfabetización alfabética, sin embargo, también aspectos de la habilidad del lenguaje oral por encima de la fonología proporcionan el fundamento para la comprensión lectora.

La comprensión de lectura depende de la interacción de la habilidad de decodificación y la comprensión lingüística. Diferencias individuales en la capacidad de decodificación se predicen por variaciones en conocimiento de las letras y la conciencia del fonema (Bowey, 2005, para una revisión, citado en Bowyer-Crane et al., 2008). En contraste, las variaciones en la comprensión lingüística dependen de un rango de factores que incluyen el vocabulario y las habilidades gramaticales y los recursos, como la atención (Bowyer-Crane et al., 2008).

Basándose en la vista simple, Bishop y Snowling (2004) propusieron un modelo bidimensional de lectura. Por un lado, discapacidad en habilidades fonológicas y por el otro, habilidades no fonológicas como semántica y sintaxis. Conforme a este modelo, el riesgo en dificultades de decodificación a nivel de

la palabra en la lectura se debe a déficits fonológicos. Considerando que el riesgo de dificultades en la comprensión de lectura está asociado con deficiencias en la lectura no fonológica de habilidades lingüísticas (citados en Bowyer-Crane et al., 2008).

Por lo tanto, hay una fuerte teoría de justificación de los primeros años de enseñanza para fomentar el bien. Habilidades para hablar y escuchar (Rose, 2006, citado en Bowyer-Crane et al., 2008) y, más en concreto, para los programas de intervención dirigidos a habilidades del lenguaje oral en niños con retraso del lenguaje, quienes corren mayor riesgo de problemas de alfabetización.

La mayoría de las investigaciones sobre intervención lectora se han preocupado por mejorar el nivel de palabra en dificultades de lectura (Torgesen, 2005; Troia, 1999). La evidencia indica que las intervenciones que combinan la formación fonológica con lectura tienen éxito facilitando el desarrollo de la lectura en lectores pobres.

Los autores Bowyer-Crane et al. (2008) en su estudio desarrollaron y evaluaron la eficacia de dos programas de intervención temprana para promover habilidades que subyacen a la lectura. Por un lado, un programa de fonología con lectura cuyo objetivo era fomentar la competencia de decodificación básica y por el otro un programa de lenguaje oral cuyo objetivo era fortalecer los fundamentos de la comprensión lectora.

El primero de los programas contenía tres elementos clave, entendidos como predictores de la lectura: conocimiento de la letra, conciencia del fonema y práctica de la lectura. El segundo de ellos, fue diseñado para incorporar cuatro elementos clave: entrenamiento de vocabulario, habla independiente, habilidades para escuchar y narrativa.

En un principio se esperaban efectos diferenciales debido a que el programa de fonología con lectura facilitaría el desarrollo de habilidades de decodificación a nivel de palabra en la lectura y por el contrario el programa de lenguaje oral mejoraría el vocabulario y las habilidades gramaticales como

precursores de la comprensión lectora. Pero ambos programas alcanzaron resultados valiosos, reflejando beneficios positivos en cuanto a comprensión lectora para los alumnos que habían participado en ambos programas.

## **5. Propuesta de intervención**

### **5.1 Características de un programa eficaz de lectura con TEL**

Después de llevar a cabo un análisis exhaustivo de la dislexia y del TEL en relación a aspectos teóricos y a los tipos de intervención que se han llevado a cabo. Queda reflejada la importancia de trabajar la competencia lectora tan necesaria de la que hablaba al principio en relación al TEL, teniendo en cuenta que las principales dificultades residen tanto en el lenguaje oral como en el escrito ya que aquellos alumnos que tienen dificultades fonológicas también las tienen para adquirir la lectura y la escritura. Debido a que existe la idea de que los problemas del lenguaje oral se producen por una mala decodificación lo que repercute a su vez en la alfabetización.

Por tanto, la propuesta de intervención deberá ir encaminada a alcanzar la competencia lectora. Trabajando la conciencia fonológica para desarrollar una buena decodificación y el lenguaje oral, ya que si queremos desarrollar una alfabetización alfabética eficaz, no solo deberemos desarrollar la conciencia fonológica, sino también la comprensión lingüística ya que supone el fundamento de la comprensión lectora.

En relación a la conciencia fonológica será necesario desarrollar en el alumno la correspondencia grafema-fonema, para que en los procesos de decodificación no haya errores.

Respecto a la comprensión lingüística se deberán trabajar las habilidades gramaticales (vocabulario, formación de palabras y oraciones, pronunciación y semántica).

Por último, dado que el objetivo es conseguir formar alumnos competentes en lectura será necesario trabajar la comprensión lectora.

Además de lo mencionado, se puede concluir que una propuesta de intervención lectora en alumnado con TEL deberá de:

- Estar adaptada a las necesidades de cada alumno.
- Ser el eje principal sobre el que los aprendizajes curriculares oscilen.
- Llevarse a cabo dentro, fuera del aula o en ambos lugares dependiendo de lo que el alumno necesite.
- Suponer una forma de trabajo coordinado entre todos los docentes.
- Ser regular, sistemática e intensa.
- Ser revisada a medida que el alumno vaya mostrando mejoras u otras dificultades.

## **5.2 Propuesta de intervención**

Después de realizar un análisis exhaustivo de las dificultades de la dislexia y del TEL puedo concluir que:

1. Comprender un texto requiere leer palabras y comprender la historia que las palabras cuentan, por lo que se debe disponer de vocabulario y sintaxis.
2. La dislexia es una dificultad fonológica que dificulta la lectura de palabras, lo cual afecta a la comprensión de textos, dado que para comprender textos primero hay que leer palabras.
3. El TEL se caracteriza por una pobre fonología, la cual afecta a la lectura de palabras, y escasez en cuanto a vocabulario y sintaxis, lo que afecta a la comprensión del discurso; y ambas dificultades afectan a la

comprensión de textos. Ya que engloba dos procesos que son leer palabras y emplear vocabulario y sintaxis para entender ese texto.

Por lo tanto, la propuesta de intervención será destinada a:

- Trabajar las habilidades fonológicas,
- el vocabulario y la sintaxis, entendidos como requisitos previos para comprensión lectora,
- y la comprensión lectora en sí.

Teniendo en cuenta estos objetivos, se establecen tres niveles de intervención:

- Nivel I: **ANÁLISIS DE LAS DIFICULTADES**

Cuando se sospeche que algún alumno pueda tener TEL se deberá comprobar hasta donde llega su comprensión, a través de alguna lectura acompañada de preguntas que impliquen reflexionar o por ejemplo, con ayuda del libro *“Más allá de las palabras”*. Un material que trabaja la comprensión lectora a distintos niveles a través de modelos progresivos y metodología de ayuda para entrenar las inferencias en la lectura. Los niveles son el propio lenguaje, la lógica o la Teoría de la Mente.

- Nivel II: **INTERVENCIÓN**

Una vez analizadas las dificultades deberemos intervenir en cada una de ellas. Al ser una propuesta general, las siguientes actividades están destinadas a trabajar las principales dificultades del TEL ya mencionadas previamente:

Tabla 1. *Propuesta de intervención*

COMPONENTE	SUBCOMPONENTE	DESCRIPCIÓN
<b>FONOLOGÍA</b>	Palabras	Encontrar las palabras falsas
	Rimas	Buscar rimas en pictos
	Sílaba	Identificar palabras largas y cortas
	Fonema	Discriminar fonemas
<b>GRAMÁTICA</b>	Vocabulario	Descubrir palabras en los cuentos
	Palabras	Formar palabras con App
	Oraciones	Crear oraciones a partir de imágenes
	Memoria	Relacionar significante con significado
<b>COMPRENSIÓN LECTORA</b>	Organizadores	Relacionar conceptos en esquemas
	Vocabulario	Buscar el significado de palabras desconocidas
	Estrategias	Técnicas facilitadoras de la comprensión

**Para trabajar la conciencia fonológica, se deberán atender a 5 áreas temáticas que se muestran gradualmente. Dependiendo del alumno será necesario que se trabajen algunas o todas.**

- 1. Escucha activa:** Hay que entrenar la capacidad de escuchar los sonidos. La conciencia fonológica hace referencia a la habilidad

para notar/ manipular la construcción del lenguaje, NO la significación, es por ello que debemos también entrenar la habilidad para escuchar.

ACTIVIDAD: *“Levantarse si...”*

En este juego se debe escuchar y hacer lo que el profesor haga en relación a las instrucciones que el docente dé. Los niños sentados en un círculo escucharán diferentes órdenes y actuarán en consecuencia. Por ejemplo: levantarse si tienes un hermano. El objetivo de este juego es fomentar la escucha y la atención.

- 2. Frases y palabras:** identificar que el lenguaje está formado por frases y que estas a su vez están formadas por unidades más pequeñas que son las palabras.

ACTIVIDAD: *“Descubrir la palabra falsa”*

Para que sean conscientes de lo que supone una frase, se leerán una serie de frases y se dirá a los alumnos que tienen que descubrir la palabra que sobra. Ejemplo: Hoy he bebido comido judías.

- 3. Rimas:** es la primera sensibilidad hacia la musicalidad del lenguaje.

ACTIVIDAD: *“Los cazadores de rimas”*

Se trata de buscar rimas con ayuda de pictogramas, de manera que deberán unir aquellos que riman.

- 4. Conciencia de sílaba:** la habilidad para identificar, analizar y modificar las distintas sílabas que conforman las palabras.

ACTIVIDAD PARA APRENDER A IDENTIFICAR: *“Palabras cortas y largas”*

Se muestran distintos pictogramas a los alumnos y ellos deben de clasificar las palabras en función de si son largas o cortas.

ACTIVIDAD PARA APRENDER A ANALIZAR: *“Conteo con palmas”*

Se trata de identificar las sílabas de cada picto a través del conteo con ayuda de las palmadas. Será útil disponer de bolsas con distintos números para ir introduciendo los pictos en función del número de sílabas.

ACTIVIDAD PARA APRENDER A MODIFICAR: *“Buscando nuevas palabras”*

A través de la imaginación se tratará de añadir o eliminar sílabas a diferentes palabras para descubrir otras.

- 5. Conciencia de fonema:** el objetivo final de todo el trabajo en materia de conciencia fonológica es aprender a descifrar los distintos fonemas que conforman las palabras.

ACTIVIDAD: *“Escuchar palabras”*

Consiste en que los alumnos identifiquen cada fonema en las palabras que el maestro lea en alto. Se pueden leer un conjunto de palabras y que levanten la mano cuando en ellas deje de aparecer un fonema concreto.

**Para trabajar las habilidades gramaticales (vocabulario, formación de palabras y oraciones, pronunciación y semántica).**

- 1. Vocabulario:** además del componente fonológico, el léxico es muy importante ya que cuanto más variado sea, mayor será la comprensión lectora.

ACTIVIDAD: *“Descubriendo palabras en los cuentos”*

Elegimos un cuento que leeremos varios días. Previamente buscamos palabras objetivo, hacemos un listado de no más de 20 o 25 en las que incluimos expresiones, adjetivos, sustantivos y verbos. Estas palabras se incluyen en la parte de atrás del cuento. Cuando lo leamos con el alumno, nos iremos parando en las palabras que, por una u otra razón hemos seleccionado, podemos utilizar signos naturales en su lectura y/o inducción, encadenamiento hacia atrás, feedback.

- 2. Formación de palabras:** cuando se tenga un buen conocimiento de las letras y sílabas se podrá hacer que el alumno forme palabras y así trabajar también el vocabulario.

ACTIVIDAD: *“Leo con Grin”*

Aprovechando las tecnologías, esta aplicación disponible tanto para dispositivos móviles como para tabletas, permite crear palabras a través de 30 lecciones en dos tipos de juegos con 2 niveles de dificultad. Por un lado está el juego de la serpiente que permite construir palabras a partir de sílabas y por otro el del mono que construye a partir de letras.

- 3. Formación de oraciones:** para añadir más complejidad el alumno deberá de comenzar a formar oraciones, lo cual le dará la base para leer con fluidez y así mejorar su comprensión.

## ACTIVIDAD: “Story cubes”

Con la ayuda de estos pequeños cubos que muestran imágenes, el alumno deberá formar frases con estructura sujeto + verbo + complemento directo.

**4. Pronunciación:** a la hora de leer es necesaria una correspondencia entre el grafema y sonido por lo que la pronunciación resulta indispensable para la correcta comprensión. Son de gran ayuda los *gestos de apoyo de Monfort y Juárez*, ya que por su componente visual y manipulativo recuerda al alumno su pronunciación, lo que hará que discrimine las letras facilitando la lectura.

Figura 4. Gestos de apoyo a la pronunciación



Fuente: Monfort y Juárez (2004)

**5. Semántica:** será necesario que después de identificar el significante, el cual sería la palabra escrita, que el alumno sea consciente del significado. De esta forma, el niño logrará comprender las palabras que conformen los textos escritos, para así lograr una adecuada comprensión lectora que le permita estructurar mensajes que pueden ser comprendidos, así como establecer relaciones y reflexiones a partir del lenguaje oral y escrito.

#### ACTIVIDAD: “Memory”

Supone relacionar significante con significado, es decir, la palabra con la imagen. Con ayuda de unas tarjetas que se deben ir levantando para crear parejas.

En este nivel, a la hora de intervenir en la respuesta educativa que le está proporcionando a un niño es necesario tener en cuenta que los aprendizajes deben de intentar alcanzarse pero de forma adaptada, teniendo en cuenta el currículo del alumno pero tratando de adaptar cada contenido, en función por ejemplo, de algunas de las actividades planteadas.

- Nivel III: **COMPRESIÓN LECTORA**

Después de identificar las necesidades y trabajarlas mediante actividades que suponen la base para trabajar la comprensión lectora, llega el momento de trabajar la comprensión lectora en sí.

Muchos docentes se limitan a hacer que sus alumnos lean y respondan a preguntas sobre textos. Dando por supuesto que saben leer y comprender. Sin embargo, existen alumnos que necesitan de un trabajo más exhaustivo a través de un enfoque que modele estrategias para identificar el tema el texto,

hallar las ideas de mayor relevancia o parafrasear el contenido de un texto tanto de manera oral como escrita. Algunas estrategias son:

### **Uso de organizadores gráficos**

Después de que el alumno sepa identificar los conceptos importantes en un texto, el docente le mostrará como construir un organizador gráfico (esquema, mapa, diagrama) que muestre las relaciones entre estos conceptos. Una vez que el alumno muestra su capacidad se le anima a que sea él mismo quien los realice.

### **Vocabulario**

En numerosas ocasiones aparecen en los textos palabras de las que el alumno desconoce su significado. Sería conveniente que trabajara cada una de ellas para poder comprender el texto. Puede subrayarlas y realizar un pequeño trabajo de investigación con ayuda de su profesor.

### **Uso de estrategias de lectura**

La lectura tiene una serie de pasos que se deben llevar a cabo para realizar una comprensión efectiva. Primero se visualizan títulos y subtítulos, después se lee un par de veces el texto y después se trabaja el texto a través de preguntas. Existen estrategias como, hablar colectivamente antes de leer el texto acerca de que se puede tratar o preparar unas preguntas (qué, quién, cuándo, dónde, porqué/cómo).

También pueden utilizar signos de exclamación o interrogación cuando no entiendan algo o les haya llamado la atención, rodear las palabras clave o resumir cada párrafo en una frase.

Por otro lado, existen programas organizados para enseñar estrategias de lectura, como es el caso de “*Las aventuras de Ana y Coco*”. Un recurso educativo establecido en niveles de dificultad, que busca desarrollar las habilidades morfosintácticas en estudiantes sordos y estudiantes con otros tipos de discapacidades y/o dificultades en el componente gramatical de la lengua, para así mejorar su competencia lectora.

Figura 5. Las Aventuras de Ana y Coco



Material proporcionado por el Centro de Recursos para la Educación Especial de Laredo.

## 6. Referencias bibliográficas

- Acosta, V.M. (2012). La intervención logopédica en los trastornos específicos del lenguaje. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 32, 67-74. DOI: 10.1016/j.rfla.2012.03.003.
- Alegría, J., Carrillo, M., Domínguez, N., Fernández, C., González, V., Pérez, I. et al. (s. f.). Las Aventuras de Ana y Coco. [Material para mejorar la competencia lingüística]. Recuperado del sitio web DEL Grupo de Investigación de Competencia Lingüística y Discapacidad: <https://complydis.usal.es/>
- Bowyer-Crane, C., Snowling, M., Duff, F., Fieldsend, E., Carrol, E., Miles, J. et al. (2008). Improving early language and literacy skills: differential effects of an oral language versus a phonology with reading intervention. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 49, 422-432. DOI: /j.1469-7610.2007.01849.
- Cómo trabajar conciencia fonológica de los 3 a los 6 años. (s. f.). Recuperado 3 de julio de 2019 de, <https://cuentosparacrecer.org/blog/como-trabajar-conciencia-fonologica-de-los-3-a-los-6-anos/>
- Cuetos, F., Defior, S., Fernández, A., Gallego, C. y Jiménez, J.E. (2012). *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Gómez, E., Defior, S. y Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Revista Escritos de Psicología*, 4, 65-73. DOI: 0.5231/psy.writ.2011.1007.
- Instituto Nacional de la Sordera y Otros Trastornos de la Comunicación. (2011). El Trastorno Específico del Lenguaje. Hoja de información (pp. 1-3). Recuperado de

<https://www.nidcd.nih.gov/sites/default/files/Documents/health/voice/SpecificLanguageImpairment-Spanish.pdf>

Margaret Bishop, D.V & Snowling, M. (2004). Developmental Dislexya and Specific Language Impairment: Same or Different?. *Psychological Bulletin Review*, 130, 858-886. DOI: 10.1037/0033-2909.130.6.858.

Machado, M. (2012). ¿Cuántos tipos de dislexia podemos encontrar? Recuperado 3 de julio de 2019 de, <https://tratamientodedislexia.wordpress.com/>

¿Qué es el trastorno específico del lenguaje? (s. f.). Recuperado 3 de julio de 2019 de, <https://www.lineasalud.com/salud/discapacitados/trastorno-especifico-del-lenguaje>

Rodríguez, A. (20 de abril de 2017). Juegos para fomentar la escucha. [Entrada de blog]. Recuperado de <https://www.fundacionquerer.org/elcole/juegos-fomentar-la-escucha/>

Tarjetas de palabras con sílabas móviles. ¿Buscáis más ejercicios de construir palabras? (s. f.) Recuperado 3 de julio de 2019 de, <https://www.educaplanet.com/educaplanet/2018/06/tarjetas-de-palabras-con-silabas-moviles/>

Vidal, E. (2009). PISA: datos y reflexiones. Sinergias en torno a la lectura. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (179), 44 – 46.

Vilameá, M. (2014). Trastorno específico del lenguaje. Guía para la intervención en el ámbito educativo. [Guía]. Recuperado de la Asociación de Trastorno Específico del Lenguaje de Galicia: [https://www.ttmib.org/documentos/Guia\\_TEL.pdf](https://www.ttmib.org/documentos/Guia_TEL.pdf)

