

Guía de buenas prácticas

“El profesorado ante la enseñanza de la lectura”

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN

COLABORADORES/AS

Albés Carmona M^a Carmen. Asesora de N.E.E. Berritzegune de Eibar.
Damborenea Isusi M^a Dolores. Asesora de N.E.E. Berritzegune de Leioa.
Galende Llamas Isabel. Responsable del Programa de N.E.E. Berritzegune Nagusia..
Goikoetxea Iraola Edurne. Universidad de Deusto
Haranburu Oiharbide Mikel. Universidad del País Vasco
Martínez Antón Ana Teresa. Orientadora IES Ballonti. Portugalete
Odriozola Albizu Belén. Colaboradora de N.E.E. Berritzegune de Leioa.
Rubio Carcedo M^a Trinidad. Técnico-especialista en Educación Primaria. Equipo de Didáctica . ISEI-IVEI .
Uriarte Larrea Belén. Asesora de N.E.E Berritzegune de Gasteiz.
Villar González Susana. Orientadora. Ikastola Astileku. Portugalete

OTRAS COLABORACIONES

Amondarain Rodríguez Ane. Técnica en Discapacidades. Servicio de Atención a personas con discapacidad .Universidad del país Vasco.
López Lizarralde Mamen. Técnica de Orientación. Servicio de Atención a personas con discapacidad .Universidad del país Vasco.
Pérez Gómez M^a del Mar: Arloko aholkulariak. Gaztelania eta Literatura. Berritzegune Nagusia. Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco
Ruiz Pérez Teresa. Hizkuntza trataera bateratua programa. Arduraduna. H.T.>B programa. Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.
Santos Bañares José, Colaborador del Programa de Necesidades Educativas Especiales, Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.
Tejero Maeso Juan Antonio, Colaborador del Programa de Necesidades Educativas Especiales. Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

INDICE

- 1.- INTRODUCCIÓN
- 2.- LENGUAJE Y DESARROLLO LECTOR
 - 2.1.- DIFERENCIAS ENTRE LENGUAJE ESCRITO Y LENGUAJE HABLADO.
 - 2.2.- FASES INICIALES DEL PROCESO LECTO-ESCRITOR
 - 2.2.1.- FASE PREALFABÉTICA (ENTRE LOS 3 Y 4 AÑOS)
 - 2.2.2.- FASE PARCIALMENTE ALFABÉTICA (ALREDEDOR DE LOS 5 AÑOS)
 - 2.2.3.- FASE PLENAMENTE ALFABÉTICA (ALREDEDOR DE LOS 6 AÑOS)
 - 2.2.4.- FASE ALFABÉTICA CONSOLIDADA (ALREDEDOR DE LOS 7 AÑOS)
 - 2.3.- PROCESOS DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA
 - 2.3.1.- PROCESOS IMPLICADOS EN EL RECONOCIMIENTO DE PALABRAS
 - 2.3.2.- PROCESOS IMPLICADOS EN LA IDENTIFICACIÓN DEL SIGNIFICADO
- 3.- LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN LAS DIFERENTES ETAPAS
 - 3.1.- LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL
 - 3.1.1.- LA ENSEÑANZA DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA.
 - 3.1.2.- BUENAS PRÁCTICAS
 - 3.2.- LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA
 - 3.2.1.- LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN LA ETAPA PRIMARIA: PRIMER CICLO (6-8 AÑOS)
 - 3.2.1.1.- LA ENSEÑANZA DE LA FONÉTICA DE LA LECTURA
 - 3.2.1.2.- BUENAS PRÁCTICAS
 - 3.2.2.- LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN LA ETAPA PRIMARIA: SEGUNDO Y TERCER CICLO (8-11 AÑOS)
 - 3.2.2.1.- LA ENSEÑANZA DE LA FLUIDEZ
 - 3.2.2.2.- LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN LECTORA.
 - 3.2.2.3.- LA ENSEÑANZA DEL VOCABULARIO.
 - 3.2.2.4.- BUENAS PRÁCTICAS
 - 3.3.- LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO), 12-16 AÑOS
 - 3.3.1.- BUENAS PRÁCTICAS
 - 3.4.- LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA POSTOBLIGATORIA (ESPO), 16-18 AÑOS
 - 3.4.1.- BUENAS PRÁCTICAS

- 4.- LAS DIFICULTADES ESPECÍFICAS PARA LEER
 - 4.1.- ¿TRASTORNO O RETRASO?
 - 4.2.- EL DEBATE ACTUAL SOBRE LA DEFINICIÓN DE LA DISLEXIA
 - 4.3.- CRITERIOS QUE DEFINEN EL TRASTORNO DE LA LECTURA O DISLEXIA
 - 4.4.- SÍNTOMAS ESPECÍFICOS
 - 4.5.- CLASIFICACIONES DE LA DISLEXIA
 - 4.6.- INDICADORES DE ALERTA
 - 4.6.1.- INDICADORES DE ALERTA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL
 - 4.6.2.- INDICADORES DE ALERTA EN EL PRIMER CICLO DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA
 - 4.6.3.- INDICADORES DE ALERTA EN EL 2º Y 3º CICLO DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA
 - 4.6.4.- INDICADORES DE ALERTA EN LA ETAPA SECUNDARIA OBLIGATORIA ...(ESO) Y POSTOBLIGATORIA (ESPO)
 - 4.7.- CONSIDERACIONES SOBRE LOS PROGRAMAS DE TRATAMIENTO
- 5.- PROTOCOLO DE DETECCIÓN Y VALORACIÓN
- 6.- MEDIDAS ORDINARIAS Y EXTRAORDINARIAS
 - 6.1.- LOS TRÁNSITOS ENTRE ETAPAS O CICLOS
 - 6.2.- MEDIDAS ORDINARIAS
 - 6.2.1.- ADAPTACIONES DE LOS MATERIALES
 - 6.2.2.- ADAPTACIONES RELACIONADAS CON LA METODOLOGÍA
 - 6.2.3.- ADAPTACIONES EN LA EVALUACIÓN
 - 6.3.- MEDIDAS EXTRAORDINARIAS
 - 6.4.- UNIVERSIDADES
 - 6.4.1.- UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO / EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA
 - 6.4.2.- UNIVERSIDAD DE DEUSTO
- 7.- ORIENTACIONES PARA LA FAMILIA
 - 7.1.- DIEZ PRINCIPIOS BÁSICOS PARA CREAR BUENOS LECTORES (CENTRO DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN, 2005)
 - 7.2.- SI SU HIJO O HIJA ESTÁ EN EDUCACIÓN INFANTIL
 - 7.3.- SI SU HIJO O HIJA ESTÁ EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
 - 7.4.- SI SU HIJO O HIJA ESTÁ EN EL SEGUNDO O TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

- 7.5.- SI SU HIJO O HIJA ESTÁ EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIAOBLIGATORIA Y POSTOBLIGATORIA
- 7.6.- ALGUNAS ACTIVIDADES Y JUEGOS
 - 7.6.1.- LEER PARA COMPRENDER
 - 7.6.2.- LEER PARA COMPARTIR
 - 7.6.3.- LEER PARA DESCUBRIR ÉSTAS TAMBIÉN VALEN PARA CUALQUIEREDAD.
- 8.- MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS
 - 8.1.- PÁGINAS WEB DE INTERÉS EN LA CAPV
- 9.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS
- 10.- BIBLIOGRAFÍA GENERAL

1.- INTRODUCCIÓN

Aprender a leer supone desarrollar una destreza específica que es fundamental para la población en edad escolar. La razón es obvia pues la mayor parte del conocimiento se transmite de forma escrita. Así, un niño o niña que no lee bien no podrá tener un buen acceso a cualquier documento en soporte escrito, comprender libros y documentos de dificultad progresiva y, por tanto, le será difícil adquirir conocimientos de otras áreas. Este alumnado iniciará una trayectoria predecible de fracaso si, como la investigación conducida durante las dos décadas pasadas demuestra, las dificultades lectoras se instalan en su vida (Snow, Burns, y Griffin, 1998; Torgesen, 1998; Whitehurst y Lonigan, 2001). Las consecuencias de una pobre destreza lectora son de largo alcance y trascienden al individuo pues no sólo impiden el éxito académico, sino que favorecen el abandono de los estudios, condicionan la calidad del empleo en la vida adulta y merman la adquisición de información y la participación ciudadana.

Conocedores de la importancia que tiene una correcta enseñanza de la lectura en la prevención del fracaso lector y escolar y en un marco de coordinación y colaboración del Departamento de Educación, Universidades e Investigación con DISLEBI, asociación vinculada a las dificultades específicas de aprendizaje relacionadas con trastornos de la lectura, escritura y cálculo dicho departamento ha reunido a un equipo de profesionales de la Educación para elaborar el presente documento dirigido principalmente al profesorado de la Etapa Infantil, Primaria y Secundaria.

En el documento se enfoca el aprendizaje de la lectura desde una doble vertiente: la del aprendizaje del código escrito y la de la comunicación a través del lenguaje escrito. En la primera parte se diferencian las características del lenguaje oral y del lenguaje escrito, que si bien forman parte de una misma lengua, tienen que responder sin embargo a necesidades diferentes. Se establecen las bases del proceso lectoescritor, describiendo las fases iniciales del mismo, así como los procesos que subyacen a la adquisición de la lectura.

En el capítulo dedicado a la enseñanza de la lectura en las diferentes etapas, se ofrecen unas directrices sobre la enseñanza del conocimiento fonológico, de la fonética, de la fluidez, del vocabulario y de las estrategias de comprensión, teniendo en cuenta las investigaciones que sobre el tema se han llevado a cabo en las últimas décadas.

En los siguientes capítulos, Se afronta el tema de la enseñanza de la lectura en las diferentes etapas, desde Educación Infantil hasta Secundaria Postobligatoria, presentando al mismo tiempo un inventario de buenas prácticas para cada una de ellas.

Se considera tan importante la prevención como la intervención en las dificultades específicas de la lectura. Se parte de la diferenciación de los conceptos de retraso y trastorno, se exponen los criterios de diagnóstico de la dislexia, los tipos de dislexia, así como los indicadores de alerta para cada una de las etapas.

Teniendo en cuenta que en nuestra Comunidad Autónoma, el centro escolar aunque dispone de recursos ordinarios para el tratamiento de las dificultades de aprendizaje, puede solicitar recursos extraordinarios cuando el caso lo exija, se presenta un protocolo de detección y valoración de los casos, para poder poner en marcha las estrategias ordinarias o extraordinarias que se requieren. Así mismo, Se presentan las diversas medidas ordinarias y extraordinarias orientadas a responder a las diferentes dificultades así como orientaciones encaminadas a facilitar el tránsito entre los diferentes ciclos y etapas y un protocolo de detección y valoración de los casos para poner en marcha las estrategias que se requieran.

Se dedica un capítulo a orientaciones dirigidas a la familia, con el objetivo de lograr una mayor colaboración de los padres para afrontar las dificultades de lectura y escritura.

Finalmente, se ofrecen unas páginas web de interés que aportan materiales y recursos educativos relacionados con la lectura y las dificultades de lectura.

2.- LENGUAJE Y DESARROLLO LECTOR

El lenguaje es el vehículo principal que empleamos los seres humanos para regular y controlar nuestros intercambios sociales. El proceso natural de adquisición del lenguaje reside, pues, en mecanismos estrechamente implicados en el proceso comunicativo. En la medida en que los niños y las niñas desean comunicarse con su entorno, mantener relaciones sociales necesitan tener un instrumento arbitrario y convencional que les permita regular dichas relaciones.

Entendido el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística como un aprendizaje social, se ha de plantear la enseñanza de la lectura desde una doble vertiente:

Enfoque comunicativo del aprendizaje de la lectura. Este enfoque da importancia al propósito social del aprendizaje de la lectura y, en lo posible, basa la enseñanza en las necesidades y los intereses del alumnado.

Aprendizaje del código. Aprender a leer supone dar sentido a signos escritos, y establecer la relación entre los sonidos y las letras. Una enseñanza de la lectura incluye necesariamente la enseñanza explícita, sistemática y temprana de las relaciones entre las letras y los sonidos.

Los niños y niñas, desde muy pequeños, están continuamente interactuando con el significado de los textos escritos que encuentran: etiquetas de los productos para la casa y de alimentación, juguetes, carteles en la calle, signos en restaurantes y en comercios, etc. En este ambiente rico en materiales impresos, comienzan a comprender las funciones particulares que la lectura y la escritura tienen en su grupo social. Al mismo tiempo, toman conciencia de que el lenguaje escrito presenta formas diferentes cuando sirve para funciones distintas, por esto, pueden distinguir entre la programación de TV, los anuncios publicitarios que ven por la calle o los cuentos.

La escuela, lejos de cortar esta relación con el mundo del lenguaje escrito, lo que ha de hacer es desarrollarla desde que el niño empieza la etapa de Educación Infantil. Por lo tanto desde las edades más tempranas debe trabajarse con la máxima diversidad posible de textos para reflexionar sobre sus funciones, su forma y su sentido. Así mismo, es necesario trabajar el código, las reglas de correspondencia grafema-fonema, y la conciencia fonológica.

¿Qué elementos son clave en el aprendizaje de la lectura? En función de lo dicho hasta ahora, la respuesta resulta obvia: el aprendizaje de todos los aspectos implicados en la lectura mediante un enfoque comunicativo.

2.1.- Diferencias entre lenguaje escrito y lenguaje hablado.

Lenguaje oral	Lenguaje escrito
Se transmite por la vía auditiva.	Se trasmite fundamentalmente por vía visual.
En general es más concreto y espontáneo que el lenguaje escrito.	En general es más abstracto y elaborado que el lenguaje oral.
Se apoya más en el lenguaje no verbal y en las informaciones que proporciona el contexto, por lo que es más contextualizado.	El lenguaje escrito está más desligado del lenguaje no verbal y del contexto, por lo que es más explícito que el oral.
En general se muestra más próximo a experiencias concretas.	En general es un lenguaje más distante y desligado de experiencias concretas.
Los signos que utiliza son más efímeros, y no perduran en la memoria del oyente.	Los signos perduran en un sistema objetivo de señalización que se mantiene de forma inmutable.
En general los comunicantes comparten el contexto de comunicación.	En general los comunicantes se sitúan en contextos diferentes.

2.2.- Fases iniciales del proceso lecto-escritor

Para el profesorado que enseña a leer es útil conocer las fases por las que *puede* (no podemos ignorar que hay expertos que conciben el desarrollo lector como un proceso continuo) transcurrir el desarrollo lector de un aprendiz. Se habla de fases y no de estadios porque no necesariamente es preciso pasar por una para alcanzar la siguiente. Estas fases son: prealfabética, parcialmente alfabética, plenamente alfabética y alfabética consolidada (Erih, 2005).

2.2.1.- Fase prealfabética (entre los 3 y 4 años)

El aprendiz en esta fase lee algunas palabras siempre que logre recordar algún signo visual sobresaliente de la palabra leída (Ej., nombres de productos que tienen una tipografía especial). Pero como no conoce el alfabeto, no usa las reglas de asociación entre letras y sonidos para leer palabras y puesto que pocas palabras tienen signos distintivos, se trata predominantemente de un niño o una niña que no lee.

2.2.2.- Fase parcialmente alfabética (alrededor de los 5 años)

El aprendiz en esta fase ha aprendido el nombre o el sonido de algunas letras y usa este conocimiento para leer. Pero no usa *todas* las letras, sino sólo algunas que generalmente son las letras iniciales y a veces la final. Por tanto, leerá incorrectamente palabras que tengan letras semejantes.

2.2.3.- Fase plenamente alfabética (alrededor de los 6 años)

Cuando el aprendiz aprende todas las conexiones entre las letras y sus sonidos y puede, por tanto, utilizar estas conexiones a lo largo de la lectura de una palabra, se sitúa en la fase plenamente alfabética. En esta fase la lectura es exacta y las palabras de letras semejantes rara vez son confundidas.

2.2.4.- Fase alfabética consolidada (alrededor de los 7 años)

Con la práctica de la lectura, las conexiones entre letras y sonidos que tantas veces se repiten en diferentes palabras empiezan a organizarse en unidades mayores tales como la sílaba, el morfema, y la propia palabra. En esta fase las palabras se almacenan como un todo y se leen de memoria aunque en este proceso sigan interviniendo las conexiones fonológicas.

2.3.- Procesos del aprendizaje de la lectura

La lectura es una habilidad compleja en la que intervienen diferentes procesos mentales y conocimientos (de tipo fonológico, ortográfico, sintáctico y semántico, textual y contextual) para extraer e interpretar el significado de la información escrita.

Tradicionalmente se han distinguido dos componentes clave de la lectura que son la identificación de las palabras y la identificación del significado o comprensión. Estos dos componentes dependen a su vez del conocimiento del lenguaje y de la memoria de trabajo y del conocimiento del mundo.

La identificación de palabras en un texto exige que se pongan en marcha principalmente procesos perceptivos y léxicos. Mientras que la identificación del significado o comprensión exige que además de los anteriores se pongan en marcha procesos sintácticos y semánticos.

A continuación hacemos un brevísimo repaso de los principales procesos implicados en estos dos componentes de la lectura.

2.3.1.- Procesos implicados en el reconocimiento de palabras

Hay dos procesos principalmente implicados en el reconocimiento visual de palabras.

Por una parte, intervienen los procesos perceptivos. En ellos está involucrado el sistema visual (táctil en el caso del sistema Braille) que se encarga de analizar los signos gráficos, descodificarlos y descifrarlos proyectándolos al cerebro.

El reconocimiento visual de las letras se da en los momentos de fijación de los ojos. La extracción de la información se realiza en un breve período de tiempo. El tiempo restante de fijación ocular se destina al procesamiento de la información.

Por otra parte intervienen los procesos léxicos. La identificación de letras es un proceso necesario para poder leer, pero no es suficiente. De hecho podemos identificar las letras de un escrito hecho en cualquier idioma alfabético sin que por ello entendamos nada de lo que ahí se expresa. Reconocer una palabra significa descifrar el significado que ese grupo de letras representa.

Hay distintos modelos que compiten por explicar cómo identificamos palabras. Entre los más exitosos figuran los modelos que establecen dos procedimientos para reconocer palabras (Coltheart, Rastle, Perry, Langdon, y Ziegler, 2001).

- El procedimiento directo: permite el acceso directo de la forma ortográfica de la palabra con su representación interna. Este procedimiento sería similar al que se utiliza cuando identificamos un dibujo, un número o una firma. Se usa para leer las palabras conocidas que están en nuestra memoria.
- El procedimiento indirecto o llamado fonológico que permite llegar a la lectura de las palabras transformando las letras (o grupos de letras) en sus correspondientes sonidos. Se utiliza principalmente para leer las palabras desconocidas que no están en el almacén de nuestra memoria.

En realidad, ambos procedimientos son activados en la lectura de palabras por lo que son complementarios y necesarios para poder leer. Dependiendo de determinados factores tales como el tipo de palabra o los conocimientos del lector, se utilizarán en distinta medida durante la lectura.

Frecuentemente se ha sobreestimado el sistema visual como causa del trastorno de la lectura. La función de este sistema no es decodificar ni procesar la información, sino arrastrarla hasta la corteza occipital y hacerla consciente. Las investigaciones indican que las dificultades de lectura raramente se deben a problemas en los procesos meramente perceptivos.

2.3.2.- Procesos implicados en la identificación del significado

Para extraer e interpretar el significado de un texto no es suficiente con reconocer el significado de cada palabra; también es preciso reconocer las relaciones sintácticas y semánticas que establecen las palabras dentro de la frase así como las relaciones que establecen las frases entre sí dentro del texto.

En primer lugar, la información que proporcionan las palabras aisladas, necesita completarse y matizarse en la frase, en la que se establecen relaciones con las otras palabras. El lector debe relacionarlas siguiendo unas claves sintácticas.

En la fase del procesamiento sintáctico se asignan las funciones que cumplen las palabras en la oración, se establecen sus relaciones y se construye la estructura jerárquica existente entre ellas.

En segundo lugar, una vez que el lector procesa varias ideas individuales, se construyen inferencias que a su vez ayudan a relacionar unas con otras las ideas del texto y a construir finalmente una red de proposiciones y de macro proposiciones que debe ser conectada con la base de conocimientos previos del lector. Este proceso de identificación del significado es muy exigente en términos de memoria de trabajo.

3.- LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN LAS DIFERENTES ETAPAS

En este capítulo presentamos dos tipos de recomendaciones para la enseñanza de la lectura dirigidas a cada una de las etapas educativas:

- Recomendaciones basadas en la investigación científica y, más específicamente, en los hallazgos descritos en el informe del National Reading Panel publicado en el año 2000 (en adelante NRP). Este informe se fragua a partir de 1997 cuando el Congreso de los Estados Unidos pide al director del Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano (National Institute of Child Health and Human Development) que convoque a una comisión de expertos en lectura a nivel nacional para evaluar el estado del conocimiento sobre esta materia. El informe del NRP es el resultado de la revisión de más de 100.000 estudios elegidos en función de criterios tales como la calidad del estudio, la posibilidad de generalizar los resultados del mismo a amplios sectores de estudiantes, y la utilidad de los resultados a la hora de decidir cuán eficaz es un tipo de enseñanza u otra.
- Recomendaciones que forman parte del conjunto de conocimientos y experiencias prácticas con las que trabajan profesores experimentados en la enseñanza de la lectura y pueden ayudar a concretar las basadas en la investigación.

En este capítulo abordamos las cinco áreas básicas de enseñanza de la lectura que son revisadas en el informe del National Reading Panel (consciencia fonológica, enseñanza fónica, fluidez, comprensión y vocabulario) y las presentamos en las etapas educativas en las que parece más propicio trabajarlas.

3.1.- La enseñanza de la lectura en la Etapa de Educación Infantil

Si bien, tradicionalmente ha sido la etapa de Educación Primaria el momento idóneo para una enseñanza óptima de la lectura, desde las modernas aportaciones a este campo se defiende como realmente clave la etapa de Educación Infantil.

Como dicen Acosta et al. (2008) “es obvio que el aprendizaje de la lectura resulta trascendental para adquirir conocimiento y, en definitiva, para poder acceder a la cultura escolar. También es bien conocido que dicho aprendizaje está condicionado por la adquisición de un conjunto de habilidades, entre las que cabría mencionar aquellas vinculadas al lenguaje oral, a la conciencia de la letra impresa y al procesamiento fonológico” (Acosta et al., 2008, p. 87).

“En relación con todo esto, en los últimos años se viene utilizando de manera insistente entre investigadores y profesionales el concepto de lectura emergente o alfabetización emergente. Este concepto es definido por Whitehurst y Lonigan (1998) como la continuidad cognitiva y socio-interactiva que hay entre el desarrollo de las habilidades y destrezas previas y necesarias para el aprendizaje de la lectura con su dominio como lenguaje escrito. Así, y siguiendo a estos autores, la lectura formal emerge y se configura por la interacción de las habilidades cognitivas con los métodos pedagógicos y las oportunidades que aporta el ambiente familiar, proceso que empieza cuando los niños y niñas aprenden a hablar” (Acosta et al., 2008, p. 87).

“De lo anterior se desprende que cuanto antes se empiece a tener contacto con la lectura habrá mayores oportunidades para optimizar su comprensión, lo cual favorece el acceso al currículo escolar. En consecuencia, cuando ello no ocurre, una importante cantidad de niños y niñas pueden considerarse de alto riesgo con vistas a su desarrollo lingüístico y lector.” (Acosta et al., 2008, p. 87).

3.1.1.- La enseñanza de la conciencia fonológica.

El conocimiento fonológico es la habilidad para identificar y para manipular los fonemas de las palabras habladas. El fonema es la unidad más pequeña del lenguaje hablado y, en un sistema de escritura alfabético, representa las letras o grupos de letras, esto es los grafemas. Así, las palabras “mesa” y “cama” tienen ambas cuatro fonemas y cuatro grafemas.

Las tareas que se suelen emplear para evaluar y para entrenar el conocimiento fonológico son las siguientes: (1) aislar el fonema (“dime el primer sonido de mesa” (/m/)); (2) identificar el fonema (“dime el sonido que es igual entre anís, ajo y ave”); (3) categorizar el fonema (“qué palabra no pertenece al grupo ave, ajo, pie”); (4) unión de fonemas (“qué palabra es /s/ /a/ /l/?”); (5) segmentación del fonema (“cuántos fonemas hay en sol?”); (6) omisión de fonema (“cómo suena ajo sin /a/?”).

Una de las cuestiones importantes es saber si a la hora de enseñar conocimiento fonológico es preferible emplear ciertas tareas frente a otras.

La enseñanza del conocimiento fonológico es más efectiva que otras formas de enseñanza o que la ausencia de entrenamiento para ayudar a los niños y niñas a adquirir conciencia del fonema y para facilitar la transferencia de las destrezas de conocimiento fonológico a la lectura y la escritura.

La enseñanza del conocimiento fonológico mejora el rendimiento lector en varios tipos de tareas incluyendo la lectura de palabras, la lectura de pseudo palabras y la comprensión lectora. Los beneficios se observan no sólo en tests estandarizados, sino en tareas diseñadas por los investigadores. Es muy importante señalar que los resultados muestran que las mejoras en lectura y en escritura no son a corto plazo, sino que perduran más allá del periodo de entrenamiento inmediato.

¿Cómo debe ser la enseñanza del conocimiento fonológico y cuándo debe ser introducida?

El estudio meta-analítico no deja dudas: es preferible centrarse en una o a lo sumo dos tareas que en múltiples tareas. Las tareas consistieron principalmente en enseñar al alumnado a categorizar fonemas, a unirlos para formar palabras, a segmentarlos dada una palabra entera, y a omitir fonemas, entre otras. Los beneficios son claramente superiores cuando el entrenamiento se centra en una única o a lo sumo en dos tareas o destrezas, tanto si se trata de avanzar en conocimiento fonológico como si se trata de la lectura.

Las tareas de unión y de segmentación que tan íntimamente relacionadas están con la lectura, pues al leer es preciso unir sonidos de cada letra y también segmentar los sonidos, dan lugar a resultados muy superiores que los programas que entrenaron múltiples destrezas, al menos en su transferencia a la lectura y la escritura.

Lo que no se sabe todavía es qué tarea es más efectiva de entre todas las posibles: unir, segmentar, categorizar y omitir. No hay respuesta a esta cuestión porque hace falta realizar un mayor número de estudios.

El uso del grafema es también importante. Incluir la letra en los materiales de entrenamiento del conocimiento fonológico es más eficaz que no incluirla.

Respecto al tiempo de su enseñanza parece que no es necesario que sea muy extenso. De todos modos, la cuestión de la duración óptima del adiestramiento en conocimiento fonológico sigue siendo un tema que necesita más estudio.

Finalmente, la enseñanza del conocimiento fonológico puede ofrecerse eficazmente tanto por el profesorado como por programas de ordenador, a excepción de cuando se pretende mejorar la escritura de palabras en niños con dificultades específicas para leer.

¿La enseñanza del conocimiento fonológico beneficia a niños con dificultad para leer?

Sí. La enseñanza del conocimiento fonológico mejora el rendimiento en lectura en niños y niñas de la Etapa Infantil y de Primaria que progresan normalmente, pero mucho más en el alumnado que está en riesgo de tener dificultades específicas para leer y en aquel que presenta dificultades específicas para leer.

En cuanto a la escritura de palabras, la enseñanza del conocimiento fonológico mejora esta destreza en la población de la Etapa Infantil, de primer ciclo de Primaria y en el alumnado que está en riesgo de tener dificultades específicas, pero no en niños y niñas mayores con dificultades específicas.

3.1.2.- Buenas Prácticas

El aula ordinaria debe ser el contexto natural de intervención en Educación Infantil, el lugar de encuentro donde se ofrezca un modelo lingüístico tanto oral como escrito rico en significados, claro y bien estructurado. La Etapa de Educación Infantil debe brindar oportunidades de interacción tanto con los adultos como con los iguales.

En estas edades se manifiestan la mayor parte de los problemas de lenguaje y comunicación y, por ello, es fundamental la detección precoz y su abordaje preventivo en el aula, entendiendo la prevención como la anticipación a la aparición de desajustes en el proceso educativo.

El currículo de Educación Infantil recoge aspectos específicos de aprendizaje del lenguaje oral y de aproximación a la lengua escrita. Se deberán introducir en el aula ordinaria actividades que garanticen el acercamiento a las diferentes tipologías textuales, la adquisición de la conciencia fonológica, la enseñanza fonética, de la fluidez y del vocabulario.

En esta etapa sería indicativo de buenas prácticas:

- Iniciar al alumnado en la exploración de las reglas que rigen el código escrito, participando creativamente en juegos lingüísticos que permitan aprender trabajando esta secuencia:
 - Aislar el fonema (“dime el primer sonido de mesa” /m/)
 - Identificar el fonema (“dime el sonido que es igual entre anís, ajo y ave”)
 - Categorizar el fonema (“qué palabra no pertenece al grupo ave, ajo, pie”)
 - Unión de fonemas (“qué palabra es /s/ /a/ /l/”)
 - Segmentación del fonema (“cuántos fonemas hay en sol”)
 - Omisión de fonema (“cómo suena ajo sin /a/”)
 - Inicio en tareas de unión y de segmentación
- Trabajar la percepción de diferencias y semejanzas entre diversas palabras escritas.
- Incluir todas las letras y sus nombres o sonidos (por ejemplo, la letra m y su nombre o sonido) o bien mostrar todas la letras en unidades mayores como la sílaba (por ejemplo: ma, me, mi, mo, mu).

- Explicitar las relaciones letra-sonido, su orden en la secuencia y organizar la enseñanza en una secuencia lógica que permite al alumnado ir reconociendo palabras a través de la unión de sonidos de las letras que ya conoce.
- Enriquecer la clase con marcadores visuales escritos: nombre de los niños y niñas del aula, calendario, nombres de los txokos, tiempo meteorológico...
- Crear un diccionario visual y escrito con las nuevas palabras que aparezcan en el aula, según el centro de interés trabajado.
- Practicar juegos de identificación de objetos y sus características: adivinanzas, veo- veo, juegos de mesa que exijan el manejo de series de diferentes categorías de palabras, “de La Habana ha venido un barco cargado de palabras que empiezan con la letra...”
- Utilizar libros de vocabulario organizado por categorías (la casa, la selva...), utilizar catálogos de compra para poner nombre a los objetos de venta.
- Manipular diferentes tipos de textos (cuentos, revistas, libros, carteles, periódicos...)
- Realizar, dibujar y manipular letras utilizando diversos materiales (plastilina, arena, barro....)
- Trabajar la interpretación de imágenes y la diferenciación entre las diferentes formas de expresión gráfica (dibujos, números, lengua escrita...), estableciendo relaciones de significado entre éstas y el texto.
- Leer al alumnado textos diversos: cuentos, poesías, adivinanzas, descripciones, textos literarios de tradición popular, etc.
- Poner al alcance del alumnado una biblioteca rica en diferentes tipos de textos para su uso como recurso de información, aprendizaje, entretenimiento y disfrute.

3.2.- La enseñanza de la lectura en la Etapa de Educación Primaria

Tal y como queda recogido en el Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Básica en la CAPV, el objetivo de la enseñanza de las diferentes lenguas en la Educación Primaria es el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, el desarrollo de los conocimientos y de los procedimientos de uso necesarios para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales. Teniendo en cuenta que la competencia comunicativa es la suma de todas las habilidades lingüísticas, y no sólo su dominio aislado, es imprescindible que su aprendizaje se desarrolle desde una perspectiva integrada que discurra pareja al conocimiento práctico del mundo que rodea al niño o niña.

En esta etapa, que abarca seis años de la escolaridad obligatoria, distribuida en tres ciclos de dos cursos cada uno, tiene lugar el aprendizaje sistemático de la lengua escrita, uno de los aprendizajes más importantes de la escolarización que es clave en la vida social y académica de cualquier persona.

3.2.1.- La enseñanza de la lectura en la Etapa Primaria: primer ciclo (6-8 años)

En este primer ciclo se continúan y se consolidan los aprendizajes iniciados en la etapa de Educación Infantil.

La mayor parte del alumnado a esta edad asiste a una estabilización en la pronunciación y al desarrollo del vocabulario y de la comprensión. Además, va adquiriendo las reglas que rigen la formación de las frases y el empleo correcto de artículos, adjetivos, pronombres, nombres, verbos y sujetos. Por otra parte, amplía el conocimiento del código escrito, de los diferentes tipos de texto y de formato; de los diferentes usos que se pueden dar al lenguaje escrito, afianza la relación entre fonema-grafema y hace un trabajo expreso de las excepciones que tiene cada lengua.

Pero no todos los niños y niñas han alcanzado este nivel competencial en el lenguaje oral y escrito. Para garantizar la mejora de las competencias lingüísticas se deberá reforzar especialmente la lectura y la escritura, de esta forma conseguiremos que nuestro alumnado sea capaz de buscar, recopilar y procesar información y sea competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de texto con intenciones comunicativas diversas.

El primer ciclo de Educación Primaria es clave en la adquisición del código escrito que debe ser abordado en el ámbito natural del aula ordinaria.

3.2.1.1.- La enseñanza de la fonética de la lectura

Es aquella que ayuda al alumnado a identificar la relación existente entre las letras (grafemas) del lenguaje escrito y los sonidos individuales (fonemas) del lenguaje hablado de una forma explícita y sistemática.

Es el tipo de enseñanza que permite al niño y la niña el llamado autoaprendizaje, es decir, practicar por sí mismo en situaciones donde no está recibiendo enseñanza específica para leer, por ejemplo, mientras pasea por la calle y practica la lectura de palabras que ve en carteles y otros medios.

Los resultados ofrecen apoyo sólido a la conclusión de que enseñar sistemáticamente la relación letra-sonido es una contribución mucho más significativa al crecimiento lector del alumnado que programas alternativos que no enseñan estas relaciones de forma sistemática o bien que no la enseñan en absoluto.

¿Cómo debe ser la enseñanza fonética de la lectura y cuándo debe ser introducida?

Se han investigado diferentes programas de enseñanza: los que enseñan a los niños y niñas a convertir las letras en sonidos y a unir los sonidos para formar palabras reconocibles, aquellos que emplean unidades mayores de análisis y de unión como es la sílaba, así como los programas varios donde se hace una enseñanza fonética sistemática.

No se han encontrado diferencias entre las tres categorías de programas de enseñanza fonética de la lectura. Además, la eficacia de todos los programas de enseñanza fonética fue superior a cero.

La enseñanza fonética es efectiva tanto si se enseña de forma individual, como en pequeños grupos, como a la clase entera.

Hay una importante diferencia con respecto a cuándo llevarla a cabo, de hecho es mucho más efectiva cuando se realiza de forma temprana, antes del inicio de la enseñanza formal de la lectura.

¿La enseñanza fonética de la lectura beneficia a niños con dificultad para leer?

Sí. La enseñanza fonética sistemática es significativamente más efectiva que la enseñanza no fonética para ayudar en la prevención en el alumnado con riesgo de presentar dificultades específicas en la lectura y para mejorar en aquellos casos que ya las presentan. No se puede concluir nada en el caso de niños y niñas con bajo rendimiento lector cuya causa puede estar asociada a otras dificultades cognitivas que expliquen este bajo rendimiento.

3.2.1.2.- Buenas prácticas

- Continuar con aquellas buenas prácticas de la Etapa anterior que se consideren necesarias.
- Seguir trabajando el código alfabético de forma sistemática: ello ayudará a tomar conciencia de las distintas unidades fonológicas del lenguaje (sílabas, fonemas...), a adquirir o aumentar su capacidad para operar con las reglas de conversión grafema/fonema y a mejorar el nivel de automatización de estas reglas.
- Trabajar la comprensión de textos propios de:
 - situaciones cotidianas próximas a su experiencia personal (invitaciones, felicitaciones, notas y avisos).
 - los medios de comunicación social (la noticia) que les aporten información sobre hechos y acontecimientos cercanos.
 - vinculados a la experiencia, tanto en los producidos con finalidad didáctica como en los de uso cotidiano: folletos, libros de texto, descripciones, instrucciones y explicaciones.
- Iniciar al alumnado en el uso de estrategias de comprensión lectora (modelado por parte del profesorado):

Previas a la lectura y durante la lectura:

- activación de conocimientos previos.
- realización de anticipaciones.

- interpretación de imágenes que acompañan al texto.
- trabajar el vocabulario básico y las palabras claves de cada texto.

Posterior a la lectura

- identificación de datos concretos para completar tareas variadas.
- Realizar lecturas en voz alta con pronunciación y ritmo adecuados (modelado por parte del profesorado).
- Trabajar la lectura diariamente a nivel individual o en pequeños grupos.
- Hacer lecturas repetidas de pasajes cortos con la persona adulta un máximo de tres o cuatro veces para trabajar la fluidez lectora.
- Identificar los posibles problemas de comprensión que puedan presentarse a lo largo de la lectura: palabras que no se entienden... Se elaborará un diccionario básico con apoyos visuales que recoja las palabras, frases hechas...
- Identificación de los géneros textuales trabajados.
- Uso guiado de la biblioteca de aula e iniciación a las tecnologías de la información y la comunicación.
- Utilización del diálogo entre iguales como medio de aprendizaje compartido.
- Iniciación guiada en el uso de programas informáticos y materiales en soporte digital.
- Realizar agrupamientos flexibles o grupos interactivos con la participación de más de una persona adulta por aula.
- Una vez detectadas dificultades, independientemente de la etiología, es conveniente iniciar una intervención temprana, ya que la mayoría de los niños/as responde mejor a la intervención en estas edades que en cursos posteriores.

3.2.2.- La enseñanza de la lectura en la Etapa Primaria: segundo y tercer ciclo (8-11 años)

En general, existe la creencia de que el proceso de lecto-escritura se debe trabajar exclusivamente durante el primer ciclo de Primaria, al final del cual se da por adquirido y finalizado, cuando en realidad queda mucho por hacer.

Es muy importante continuar con un trabajo sistemático de la lectura y de la escritura a lo largo de toda la escolarización, ya que, aunque la codificación esté adquirida al final del primer ciclo, existen otros aspectos del proceso lecto-escritor que deben seguir desarrollándose.

En estos ciclos el desarrollo de la lectura que experimentará el alumnado se puede resumir mediante este juego de palabras: pasarán de “aprender a leer” a “leer para aprender” sin olvidar otras funciones como el ocio, el placer, la comunicación interpersonal y social.

3.2.2.1.- La enseñanza de la fluidez

La fluidez lectora se refiere a la capacidad para leer con velocidad, exactitud y adecuada expresión. Se desarrolla con la práctica de la lectura y se sabe que es una destreza clave para alcanzar la comprensión de textos.

No es suficiente un buen reconocimiento visual de palabras aisladas para convertirse en un lector fluido, sin embargo, si hay dificultades en el reconocimiento visual de palabras, todos los recursos cognitivos disponibles pueden ser consumidos por la tarea de descifrado, dificultando la interpretación.

Hay evidencia amplia de que una de las principales diferencias entre buenos y malos lectores es la cantidad de tiempo que dedican a leer. El Nacional Reading Panel (en adelante NRP) cita un artículo de Stanovich (1986) en el que argumenta que los lectores que empiezan como lectores pobres continúan siéndolo porque leen menos y así año tras año la distancia con el buen lector aumenta.

La enseñanza de la fluidez lectora se ha realizado desde dos enfoques diferentes:

El primero incluye procedimientos de enseñanza que enfatizan la práctica de la lectura oral repetida, realizada de forma independiente o guiada. Estos procedimientos solicitan que el estudiante practique repetidas veces la lectura en voz alta de un pasaje de un texto de forma independiente o contando con la guía o supervisión de otra persona (profesorado, compañero/a o familia, entre otros).

El segundo enfoque que revisa el NRP incluye todos los esfuerzos formales para aumentar la cantidad de lectura independiente y por placer.

Hasta el momento no se ha probado que incentivar la lectura independiente por placer mejore el rendimiento lector.

Los procedimientos de lectura oral repetida y guiada mejoran, sin duda alguna, el reconocimiento de palabras, la exactitud, la velocidad y la entonación. En menor medida, pero todavía de forma significativa, la lectura repetida mejora la comprensión lectora.

Sin embargo, los procedimientos que sólo incluyeron incentivos de la lectura silenciosa independiente con mínima o nula guía o feedback, no han probado que mejoren la fluidez ni la comprensión lectora.

¿Cómo debe ser la enseñanza de la fluidez y cuándo debe ser introducida?

En el estudio del RNP no pudo identificarse ninguna característica o forma específica de realizar la lectura repetida de textos que fuera mejor que otra.

Sin embargo, un estudio de metanálisis posterior realizado por Therrien (2004) y centrado exclusivamente en las lecturas repetidas, muestra tres aspectos de interés para llevar a la práctica esta enseñanza:

- Parece más eficaz utilizar una persona adulta (que sea un buen modelo de lectura) en la práctica de las lecturas repetidas que grabaciones o compañeros de la edad.
- La consigna que se ofrece no parece influir en el efecto del tratamiento. Aunque se le diga al niño o a la niña que repita las lecturas para aumentar la velocidad, para aumentar la comprensión o ambas, esto no afecta a la eficacia de esta práctica.
- Parece eficaz repetir entre tres y cuatro veces el pasaje elegido, pues se obtiene el doble de beneficio que leyendo sólo dos veces, pero más allá de cuatro veces apenas hay mejoras.

¿La enseñanza de la fluidez beneficia a niños con dificultad para leer?

Sí. La enseñanza de la fluidez lectora mejora el rendimiento lector con independencia del nivel lector del estudiante y de la edad, aunque se observaron mejorías ligeramente superiores en estudios que pusieron a prueba estos procedimientos con alumnado con dificultades en la lectura.

3.2.2.2.- La enseñanza de la comprensión lectora.

Durkin (1993) definió la comprensión lectora como “la esencia de la lectura” (p. 32) puesto que es el proceso por el que construimos el significado a través del esfuerzo del lector en intercambio con el texto. La construcción del significado es un proceso elaborado, no automático, en el que están implicados además de la motivación y la intención, procesos de pensamiento y de solución de problemas así como los conocimientos del lector.

La comprensión de textos es una destreza importantísima, la única verdaderamente clave y para la cual se trabajan las restantes (conocimiento fonológico, reconocimiento de palabras, fluidez y vocabulario).

¿Cómo debe ser la enseñanza de la comprensión lectora y cuándo debe ser introducida?

De las dieciséis estrategias de enseñanza en las que se categorizaron las intervenciones de los estudios revisados por el NRP, sólo siete parecieron contar con el apoyo científico suficiente para concluir que mejoran la comprensión de lectores normales:

1. Control de la comprensión. Practicar el autocontrol de la comprensión mientras se lee el texto, haciendo pausas para preguntarse si se ha comprendido lo que se ha leído. Parte de esta práctica incluye buscar relaciones entre la vida propia y el texto para entender mejor lo que éste comunica. Es esencial que los lectores incipientes puedan establecer conexiones entre el texto y su conocimiento general. En muchos casos, el profesorado tiene que ayudar a construir este conocimiento previo antes de empezar el texto.
2. Aprendizaje cooperativo. Participar en grupos cooperativos de aprendizaje para ayudarse en la comprensión del texto

3. Organizadores semánticos y gráficos. Usar mapas organizadores (gráficos y semánticos) para representar el material leído y aumentar la comprensión.
4. Respuesta a preguntas. Responder a preguntas de comprensión y recibir observaciones del profesor inmediatamente. Los tipos de preguntas que hace el profesor pueden influir en el nivel de comprensión que logran adquirir los estudiantes. Se suele hablar de tres niveles de preguntas: el nivel literal, el inferencial y el crítico. Cada nivel implica un reto mayor para el alumnado y lo impulsa hacia una comprensión más profunda del texto.
5. Formulación de preguntas. Generar sus propias preguntas sobre el texto.
6. Conocimiento de la estructura de textos variados. Usar concepciones (esquemas) sobre la estructura del texto para ayudar a recordar detalles y responder a preguntas. Se deben utilizar distintos géneros textuales (el cuento, la narración, la biografía, el texto informativo, las instrucciones de juegos, la lista de la compra...) para profundizar en la comprensión.
7. Resumen. Resumir el texto para integrar las ideas leídas y generalizarlas a partir de la información dada.

Además, muchas de estas estrategias también han sido eficazmente enseñadas en la categoría de “estrategias múltiples” donde los lectores y los profesores interactúan sobre los textos.

Los estudios han mostrado que tanto la enseñanza de una única estrategia cognitiva de las arriba mencionadas, como la enseñanza de varias de estas estrategias pueden ser formas eficaces de mejorar la comprensión de textos. También han mostrado que mientras más intensa es la enseñanza y el modelamiento mejores son los resultados tanto en tareas de lectura no estandarizadas como estandarizadas.

La enseñanza de la comprensión lectora parece ser efectiva cuando se realiza en los cursos de 3º a 6º de Educación Primaria. Probablemente antes no lo sea porque no se han alcanzado destrezas básicas en la lectura como son el descifrado de palabras y la fluidez.

¿La enseñanza de la comprensión lectora beneficia a niños con dificultad para leer?

Los estudios realizados por el NRP sobre la enseñanza de estas estrategias y su influencia en la mejora de la comprensión lectora, solo incluyeron muestras de lectores sin dificultades.

Una de las cuestiones pendientes de la investigación futura es saber qué estrategias son de mayor ayuda para estudiantes con dificultades de aprendizaje de la lectura.

3.2.2.3.- La enseñanza del vocabulario.

El vocabulario es el conocimiento del significado de las palabras. Es crucial para el temprano desarrollo de la comprensión lectora. A medida que los lectores avanzan en sus habilidades, la relación entre el conocimiento de vocabulario y la comprensión lectora empieza a ser recíproca. El conocimiento del vocabulario ayuda a mejorar la lectura y la exposición a la lectura y la experiencia lectora conduce a aumentar el vocabulario, el repertorio de palabras que el niño o la niña conoce..

El NRP revisa un total de 50 estudios que analizan 21 métodos de enseñanza del vocabulario. Esta diversidad de métodos empleada en los estudios de investigación revisados se puede simplificar en la siguiente taxonomía de formas de enseñanza:

- Enseñanza explícita. Se ofrece a los estudiantes la definición u otros atributos de las palabras que se aprenden. Un ejemplo común de esta técnica es la enseñanza previa del vocabulario antes de realizar la lectura de un texto.
- Enseñanza indirecta. Se da a los estudiantes oportunidad de hacer una gran cantidad de lectura. Se asume que los estudiantes van a inferir cualquier definición que no conozcan.
- Métodos multimedia. Se enseña vocabulario no sólo a través del texto sino empleando otros medios. Las representaciones gráficas de ciertos atributos de las palabras están entre los medios que suelen emplearse.
- Métodos de capacidad. Algunos métodos procuran reducir la capacidad cognitiva dedicada a otras actividades de lectura a través de la práctica y de la automatización. Estos métodos trabajan para permitir al estudiante concentrarse en el significado de las palabras en lugar de en su ortografía o pronunciación.

- Métodos asociativos. Se alienta a los estudiantes a establecer conexiones entre lo que saben y las palabras desconocidas que encuentran.

El NRP señala la necesidad de contar con mayor número de estudios experimentales en esta área tan importante.

¿Cómo debe ser la enseñanza del vocabulario y cuándo debe ser introducida?

La enseñanza del vocabulario puede ser directa o indirecta. El NRP es reacio a proponer una única estrategia de enseñanza del vocabulario y, en su lugar, propone el uso de varias estrategias de enseñanza, pues la investigación parece apoyar más esta práctica.

La mayoría de los estudios sobre enseñanza del vocabulario revisados por el NRP han sido realizados entre 3^{er} curso de Primaria y 2^o curso de Secundaria (8-9 años a 13-14 años), y son muy pocos los realizados en muestras de escolares más jóvenes. A pesar del restringido rango de edades estudiadas, una tendencia en la base de datos indica que los diversos niveles de habilidad y las diferencias de edad pueden afectar significativamente a las adquisiciones de aprendizaje de métodos de instrucción de vocabulario.

Los estudios ponen de relieve la necesidad de considerar cuidadosamente los diversos impactos que las diversas técnicas de instrucción de vocabulario pueden tener en los estudiantes de diferentes edades y capacidades, y, en consecuencia, la importancia de seleccionar los métodos adecuados.

¿La enseñanza del vocabulario beneficia a niños con dificultad para leer?

En este apartado lo único que cabe señalar es la necesidad de contar con más investigación sobre los efectos de la enseñanza de vocabulario en muestras de distinto nivel de rendimiento, incluidos niños y niñas con dificultades para leer y en muestra de distinta edad y nivel lingüístico.

3.2.2.4.- Buenas prácticas

- Continuar con las buenas prácticas de la Etapa Infantil y del ciclo anterior que se consideren necesarias.

- Conseguir que el alumnado desarrolle el interés y el gusto por las actividades de lectura y escritura y profundice en aspectos de la lectura como instrumento de aprendizaje.
- Seleccionar los textos teniendo en cuenta temas de interés propios de la edad, trabajando la comprensión y la identificación de las características:
 - Textos propios de situaciones cotidianas de la relación social, como correspondencia escolar, normas de clase o reglas de juegos.
 - Textos procedentes de medios de comunicación social (incluidas webs infantiles) con especial incidencia en la noticia, la entrevista y las cartas al director.
- Textos para aprender y para informarse, tanto los producidos con finalidad didáctica como los de uso cotidiano: folletos, descripciones, instrucciones y explicaciones, libros de texto y libros de consulta apropiados al ciclo.
- Lectura individual y conjunta utilizando el modelado para poder aprender y acostumbrarse a practicar estrategias de comprensión lectora: (previas a la lectura, durante la lectura y después de la lectura)
 - activación de conocimientos previos,
 - realización de hipótesis y comprobación de las mismas,
 - inferencias,
 - identificación de la información más importante,
 - interpretación de imágenes que acompañan al texto.
- Ofrecer modelos diferentes para la motivación: lectura en voz alta del profesor/a, de alumnos/as más mayores, de algún familiar, teatros leídos, grupos interactivos...
- Repetir con un adulto lecturas de pasajes elegidos entre tres y cuatro veces.
- Iniciar al alumnado en el uso guiado de diccionarios escolares en soporte papel y digital.
- Organizar visitas o entrevistas con algún autor/a de un libro leído.
- Crear una biblioteca en el aula con libros de los alumnos/as y práctica de actividades de animación a la lectura fomentando tanto el uso guiado de la biblioteca de aula como de la del centro, como fuente de placer y como medio para la búsqueda de información.

- Utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y para obtener información y como técnicas de estudio: uso de procesadores de textos, audiolibros, mapas conceptuales visuales, power point...
- Ayudar al alumnado a construir el conocimiento previo antes de empezar la lectura de textos.
- Utilizar organizadores semánticos y gráficos para representar el material leído y aumentar la comprensión.
- Realizar diferentes tipos de preguntas: literales, inferenciales y críticas para llegar a una mejor comprensión lectora.
- Hacer que el alumnado genere sus propias preguntas sobre los textos leídos.
- Utilizar estrategias variadas para aumentar el vocabulario: enseñanza explícita, indirecta, asociativa...

3.3.- La enseñanza de la lectura en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), 12-16 años

En el nuevo Decreto Curricular de la ESO se indica la importancia de trabajar la competencia en comunicación lingüística, entendiendo por ello la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento, y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

En esta etapa es frecuente que se intensifiquen los problemas asociados a la dislexia, baja autoestima, bajas expectativas y un fuerte componente de ansiedad. El alumnado es consciente de que la tarea requiere más esfuerzo y los resultados no son los esperados. A estas edades no está demostrada la eficacia de tratamientos específicos de reeducación y, por lo tanto, resulta imprescindible buscar estrategias para compensar el déficit.

3.3.1.- Buenas prácticas

- Continuar con las buenas prácticas de la Etapa anterior.
- Fomentar el desarrollo de la competencia digital, como un mecanismo que proporcione conocimientos y destrezas para la búsqueda y el procesamiento de la información.
- Uso del ordenador con lectores de texto utilizando los diferentes idiomas que se trabajan en el aula para minimizar las barreras asociadas a la dislexia.
- Cuidar el acercamiento a la literatura evitando que un trabajo desmedido o mal planteado desmotive al alumnado.
- Ampliar el repertorio lingüístico del alumnado, tarea en la que han de implicarse todas las materias, trabajando en las aulas textos de la vida cotidiana y de la vida académica, facilitando herramientas para el estudio: esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, preguntas tipo para los exámenes...
- Trabajar expresamente estrategias de lectura (previas a la lectura, durante la lectura y posteriores a la lectura).
- Ayudar a comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura.
- Activar los conocimientos previos pertinentes, tanto para el contenido como el tipo de texto.
- Ayudar a realizar inferencias de distinto tipo (interpretaciones, predicciones, hipótesis, conclusiones...), para que sean capaces de revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee, tomando medidas ante errores o fallos en la comprensión.
- Ayudar a establecer las ideas principales y secundarias y capacitar para elaborar un resumen, esquema...
- Utilizar programas informáticos para organizar visualmente las ideas.
- Priorizar el “saber hacer” frente a un mero saber declarativo.
- Promover el uso de evaluaciones formativas y favorecer la autorregulación y auto evaluación para que el alumnado pueda aprender de los errores y seguir avanzando.
- Trabajar lecturas con diferentes finalidades, no sólo de diferentes textos)

3.4.- La enseñanza de la lectura en la Etapa de Educación Secundaria Postobligatoria (ESPO), 16-18 años

En esta etapa post-obligatoria son dos los caminos de educación reglada por los que puede optar el alumnado: la Formación Profesional y el Bachillerato.

Se debe conceder especial atención a los discursos científicos, técnicos, culturales y literarios. Los ámbitos de uso de la lengua en los que se debe trabajar de forma preferente son el académico, el de los medios de comunicación y el literario.

En definitiva, los alumnos y alumnas de la ESPO han de aumentar el desarrollo de la competencia comunicativa adquirida en la etapa anterior, y alcanzar cierto grado de elaboración y sistematización personal de los conocimientos lingüísticos para resolver dificultades en la comprensión de los textos ajenos y en la producción de los propios. Completarán un proceso de alfabetización cultural teniendo en cuenta que algunos jóvenes al final de esta etapa se incorporarán directamente al mundo laboral, otros accederán a la formación profesional superior y otros continuarán estudios universitarios, por lo que todos ellos requieren una sólida formación lingüística que les facilitará la posibilidad de seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

3.4.1.- Buenas prácticas

- Continuar con las buenas prácticas de la etapa anterior.
- Utilizar metodologías que asuman un proceso de aprendizaje guiado por proyectos de comunicación significativos que hagan del texto la unidad comunicativa fundamental y que estructuren el aprendizaje en secuencias didácticas orientadas al logro de una tarea comunicativa concreta.
- Priorizar el “saber hacer” frente a un mero saber declarativo.
- Conseguir la implicación de todo el profesorado de la etapa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Los docentes de todas las materias tienen la responsabilidad de colaborar en esta tarea colectiva asegurando la comprensión de los discursos propios de su materia, propiciando la producción de los mismos en sus disciplinas y favoreciendo, asimismo, la utilización del diálogo en la construcción compartida del conocimiento.

Las manifestaciones de la dislexia a la largo de la vida van cambiando. Durante las primeras etapas llaman más la atención los errores de lectura mecánica y ortografía natural. En Educación Secundaria, aunque el alumnado disléxico suele cometer menos errores de este tipo, se suele observar:

- Lectura lenta, poco automatizada y que requiere mucho esfuerzo.
- Faltas de ortografía arbitraria.
- Dificultades en la estructuración de textos.
- Escaso dominio de las tablas de multiplicar
- Dificultades de comprensión lectora (el alumno disléxico realiza un gran esfuerzo en la mecánica lectora y este sobreesfuerzo implica que su atención queda afectada y por lo tanto, en muchas ocasiones tiende a disminuir.
- Dificultad para aprender idiomas extranjeros.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PREDOMINANTES SEGÚN LAS EDADES			
Prevención	Reeducación	Reeducación y adaptaciones de acceso al currículo	Adaptaciones de acceso al currículo
Hasta los 6-7 años	De los 7 a los 10 años	De los 10 a los 12 años	De 12 años en adelante

4.- LAS DIFICULTADES ESPECÍFICAS PARA LEER

Como ocurre con otras destrezas complejas que son el resultado de la interacción entre desarrollo y aprendizaje, en el aprendizaje de la lectura cabe esperar importantes diferencias individuales.

No se debe olvidar que el aprendizaje de la lectoescritura es una habilidad reciente de la humanidad. Una buena reflexión para entender el reto al que nos enfrentamos es observar que ser un buen lector no es más fácil que ser un buen tenista o un buen pianista. El tipo de lector/a que en nuestra sociedad se considera necesario, reúne competencias que siglos atrás caracterizaron a personas excepcionales. Es hermoso ver que mediante la educación se haya querido universalizar un logro inicialmente excepcional, pero no se debe perder de vista que se trata de una tarea compleja que, en la mayoría de los casos, requiere un entrenamiento sistemático.

En general, la mayoría de la población escolar aprende a leer alrededor de los seis o siete años, durante el primer año de la Educación Primaria. Una minoría aprende durante la Etapa Infantil, mientras que otra aprende más tarde, hacia los ocho o nueve, y en ocasiones sólo si recibe una prolongada ayuda. Una parte de este alumnado, sin deficiencias cognitivas aparentes, puede presentar dificultades específicas de aprendizaje de la lectura, también llamada dislexia.

4.1.- ¿Trastorno o retraso?

Cuando hablamos de trastorno, nos estamos refiriendo a una dificultad específica y persistente que se mantiene a lo largo del tiempo, en mayor o menor grado y se encuentra relacionada con una alteración neurobiológica. Esto implica que no se conseguirá desarrollar la habilidad con normalidad independientemente del tiempo y de las oportunidades que se concedan al aprendiz.

Al tiempo que se va avanzando en los conocimientos sobre las manifestaciones asociadas a la dislexia y la heterogeneidad de la sintomatología existente entre diferentes individuos considerados disléxicos, cada día es más evidente que se trata de un desorden de origen genético con base neurológica. De los cerca de 30.000 genes que posee el ser humano, aproximadamente la mitad se expresan en el cerebro y, hoy día se considera que al menos 8 de estos, se encuentran relacionados con las alteraciones responsables de la dislexia (Alba, 2008).

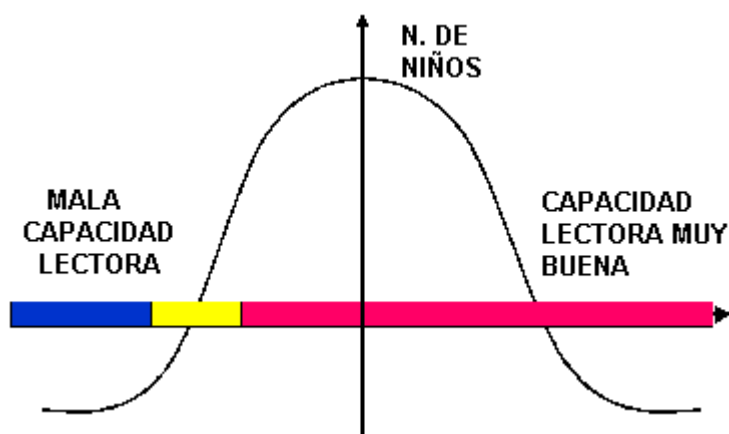
En las personas disléxicas ante tareas de lectura se presenta un patrón de activación cerebral diferente al de los no disléxicos ya que activan circuitos neuronales no habituales.

El término retraso estaría relacionado con un retardo en la consecución de las habilidades necesarias para poder llevar a cabo el aprendizaje de la lectura y/o de la escritura. Implica que el niño o la niña va a necesitar un tiempo mayor que el normalmente establecido para adquirir una determinada competencia pero al final la conseguirá con normalidad.

Por lo tanto, cuando hablamos de trastorno de la lectura (dislexia) y de trastorno de la expresión escrita no nos estamos refiriendo a un retraso.

No siempre es fácil saber si las dificultades en la adquisición del lenguaje escrito son debidas a un retraso o a una alteración de origen neurobiológico (trastorno).

Dentro del modelo continuo, los resultados del aprendizaje del lenguaje escrito irían situando a los niños y niñas en una campana de Gauss.



(Shaywitz, 1992)¹

En esta distribución consideraríamos alumnado con trastorno de la lectura o de la expresión escrita a aquel que tiene un rendimiento en lectura y/o escritura sustancialmente inferior a la norma en los resultados de pruebas estandarizadas específicas.

¹ El modelo de distribución de la dislexia se ajusta a una curva de continuidad entre la población disléxica y no disléxica

4.2.- El debate actual sobre la definición de la dislexia

En los criterios diagnósticos recogidos en dos de los principales sistemas internacionales, el DSM-IV-TR, (2002) y la CIE 10 (1992) se incluyen los trastornos de la lengua escrita, es decir, el trastorno de la lectura y el de la expresión escrita dentro de los trastornos del aprendizaje.

Según estas clasificaciones los trastornos de aprendizaje se caracterizan por un rendimiento académico sustancialmente por debajo de lo esperado para la edad del sujeto, una enseñanza y un cociente intelectual apropiados a su edad. Los problemas de aprendizaje interfieren significativamente en el rendimiento académico o las actividades de la vida cotidiana que requieren lectura, cálculo o escritura.

Estas definiciones tienen algunas limitaciones. Uno de los problemas de las definiciones del DSM-IV-TR y de la CIE 10 es que incorporan el muy criticado criterio de la discrepancia entre el cociente intelectual (abreviado como CI) y el rendimiento en lectura o en escritura. Esta crítica proviene de la reducida fiabilidad que demuestra la medida de la discrepancia entre el CI y la lectura en los primeros años de aprendizaje de esta habilidad. Esto supone que antes de los 8 años de edad sea difícil alcanzar un diagnóstico fiable, a pesar de que podría realizarse un diagnóstico de esta dificultad si se utilizaran otros criterios distintos al de la discrepancia CI-lectura.

El que no se pueda realizar un diagnóstico fiable de dislexia antes de los 8 años no quiere decir que haya que esperar hasta entonces para responder a aquellos alumnos y alumnas que manifiesten indicadores de alerta.

En espera de que las definiciones de estos sistemas de clasificación sean revisadas y mejoradas mas adelante, cabe introducir aquí el creciente consenso entre los investigadores a cerca del doble origen de los problemas para aprender a leer.

Por una parte, encontramos la definición de la dislexia de origen neurobiológico que ha sido caracterizada así:

“La dislexia es una dificultad de aprendizaje específica que es neurobiológica en origen. Se caracteriza por las dificultades en el reconocimiento exacto y fluido de palabras y por una pobre habilidad para el deletreo y el descifrado. El origen de estas dificultades generalmente es un déficit en el componente fonológico [percepción del sonido] del lenguaje que suele ser inesperado en relación a otras habilidades cognitivas y a la calidad de la enseñanza escolar ofrecida. Las consecuencias secundarias pueden incluir problemas de comprensión lectora y escasa experiencia o práctica con la lectura lo cual puede impedir el crecimiento del vocabulario y del conocimiento general” (Dyslexia Working Group, 2002, p. 9).

Por otra parte, encontramos el creciente reconocimiento de niños con graves problemas de lectura de origen sociocultural y educativo (Fletcher et al., 2001). Puede ocurrir que niños que llegan al aula con un escaso desarrollo del vocabulario, pocas habilidades fonológicas, con escaso contacto con libros y pocas horas de lectura realizada junto a un adulto, tengan dificultades para aprender a leer. Si a lo anterior se suma la falta de una enseñanza intensa y adecuada, la ausencia de profesionales bien preparados y experimentados, o la ausencia de materiales y métodos suficientemente fundados, estas dificultades serán muy importantes, tanto como las dificultades a las que se enfrenta un niño disléxico de origen neurobiológico.

Estos niños no pueden ser clasificados en la actualidad como disléxicos porque no cumplen con los requisitos de las definiciones vigentes y han recibido denominaciones diversas tales como lectores pobres, lectores retrasados o la llamada “variedades del jardín” (Stanovich, 1994). En el futuro es probable que la clasificación de dislexia sea más inclusiva que exclusiva con el fin de ayudar a implementar la detección temprana, la prevención y los programas de intervención en lectura para todos los niños que lo necesiten.

4.3.- Criterios que definen el trastorno de la lectura o dislexia

- Es un trastorno específico y persistente para adquirir de forma eficaz las habilidades lectoras.
- Se encuentra relacionada con una alteración neurobiológica. El nivel de lectura, medido individualmente por tests estandarizados de capacidad lectora o comprensión está sustancialmente por debajo del esperado en función de la edad cronológica, del cociente de inteligencia y de la escolaridad propios de su edad.
- Una correcta escolarización.
- Un contexto sociocultural adecuado.
- Ausencia de deficiencias visuales, auditivas, trastornos psíquicos o problemas emocionales primarios.
- Ante cualquier otro déficit (sensorial, intelectual...) las dificultades para la lectura exceden de las asociadas habitualmente a él.
- La alteración de la lectura que interfiere significativamente el rendimiento académico o ciertas actividades de la vida cotidiana que requieren habilidades para la lectura.

El alumno o alumna con dislexia suele llevar asociado en la mayoría de los casos un trastorno de la escritura y, en ocasiones, en matemáticas.

Para poder realizar un diagnóstico de dislexia fiable y válido se deberá esperar a la edad aproximada de 8 años (finales del segundo curso o inicio del 3º curso de primaria).

4.4.-Síntomas específicos

- Errores de exactitud: confusiones en el orden de las letras, confusión de letras con pequeñas diferencias de grafía, inversiones de letras o palabras enteras, adiciones, omisiones y sustituciones.
- Errores de tiempo: repeticiones, silabeos y regresiones.
- Lectura lenta, costosa, con falta de ritmo y entonación adecuada.
- Problemas asociados a la adquisición de la ortografía y el deletreo así como un rendimiento normal en aquellas áreas curriculares en las que la lectura no es tan relevante.
- En ocasiones no consiguen comprender lo leído; sin embargo, si la explicación se realiza de manera oral, no tienen dificultad para entender el mensaje.

- Dificultades en la escritura.

4.5.- Clasificaciones de la dislexia

Cuando consultamos la literatura sobre dislexia aparece una gran variedad de terminología. Aclaremos los conceptos que mas frecuentemente aparecen:

1.-La dislexia adquirida es aquella que sobreviene tras una lesión cerebral.

DISLEXIA ADQUIRIDA (por daño cerebral)	*Fonológica	*Dificultad en el uso de la ruta fonológica
	*Superficial	*Dificultad en el uso de la ruta visual
	*Mixta	*Dificultad en el uso de ambas rutas

2.-La dislexia evolutiva es la que se manifiesta en niños y niñas que de forma inherente presentan dificultades para alcanzar una correcta destreza lectora, sin una razón aparente que lo explique.

DISLEXIA EVOLUTIVA (por problemas fonológicos, neurológicos...)	Fonológica	Es aquella en la que el sujeto tiene dificultades para leer utilizando la ruta fonológica, por lo que lee utilizando predominantemente la ruta visual. La ruta visual o léxica es aquella que nos permite leer de manera global (sin dividir la palabra en partes) las palabras conocidas. La utilización de esta vía lleva a leer dificultosamente todas aquellas palabras no conocidas o inventadas (pseudo palabras).
	Superficial o léxica	Es aquella en la que el sujeto tiene dificultades para leer las palabras desde la ruta léxica, por lo que utiliza predominantemente la ruta fonológica. La ruta fonológica es aquella que nos permite leer las palabras regulares a partir de segmentos más pequeños. Los sujetos con este tipo de dislexia tendrán problemas en aquellas palabras cuya escritura no se corresponde de forma directa con su pronunciación. El castellano es una lengua transparente, y son raras en ella palabras como hall, thriller o best seller.
	Mixta	Dificultad en el uso de ambas rutas ²

² www.dislebi.com

4.6.- Indicadores de alerta

4.6.1.- Indicadores de alerta en la Etapa de Educación Infantil

- Dificultades en el procesamiento fonológico:
 - Dificultades en conciencia fonológica: segmentación silábica y correspondencia grafema-fonema (conocimiento del nombre de las letras).
 - Dificultades en la memoria verbal a corto y largo plazo que se traducen en:
 - Escasa habilidad para recordar secuencias y series de cosas (días de la semana, series numéricas,...).
 - Dificultades para mantener el orden secuencial en palabras polisilábicas (ejemplo: marisopa por mariposa).
 - Dificultades para aprender y utilizar con facilidad el nombre de los colores, de las letras, de los números...(El concepto puede estar claro pero tienen problemas a la hora de poner la “etiqueta lingüística)
 - Dificultades con las rimas (también relacionado con la conciencia fonológica).
 - Dificultades de evocación o de etiquetaje verbal. Dificultad para recordar la “etiqueta lingüística” (nombre) de objetos conocidos. Por ejemplo, confundir “mesa” por “silla”. El concepto suele estar claro aunque fallen al buscar el nombre. En este sentido, suele ser llamativa la dificultad para aprender los colores.
 - Retraso en la adquisición del lenguaje oral:
 - No emisión de frases hasta los 2 años y medio,
 - Persistencia de múltiples dislalias,
 - Confusión en pronunciación de palabras semejantes.
- Existencia de un historial familiar de trastornos o alteración en la lectura y escritura.

4.6.2.- Indicadores de alerta en el primer ciclo de la Etapa de Educación Primaria

Al finalizar el primer curso de Primaria:

- Persisten los indicadores de alerta de la Etapa anterior.
- No se ha adquirido el código alfabético y la correspondencia grafema-fonema.
- No se ha automatizado la lectura mecánica.

En el segundo curso de Educación Primaria si, además de los mencionados anteriormente, se detectan las siguientes dificultades:

- Persisten los indicadores de alerta de la Etapa y del curso anteriores.
- Dificultades para recordar el alfabeto.
- Omisiones, sustituciones, inversiones, distorsiones o adiciones de letras, sílabas y/o palabras.
- Rectificaciones, lectura lenta con vacilaciones, silabeos y pérdida de la línea.
- Falta de comprensión lectora debido al sobreesfuerzo para decodificar los signos.

4.6.3.- Indicadores de alerta en el 2º y 3º ciclo de la Etapa de Educación Primaria

- Persisten los indicadores de alerta de la Etapa y ciclo anterior.
- Gran dificultad y sobreesfuerzo por automatizar la lectura, que es lenta y laboriosa.
- Dificultad para planificar y para redactar composiciones escritas y preparar discursos orales.
- Inconsistencias gramaticales y errores ortográficos.
- Aumento de la falta de autoconfianza y de la frustración.
- Dificultades en la escritura.
- Dificultades en la lectura de los enunciados de los problemas junto con el escaso dominio de las tablas de multiplicar hacen, en ocasiones, que tengan malos resultados en matemáticas.

4.6.4.- Indicadores de alerta en la Etapa Secundaria Obligatoria (ESO) y Postobligatoria (ESPO)

- Persisten algunos de los indicadores de alerta de las Etapas anteriores.
- Dificultades en palabras desconocidas o pseudo palabras.
- Baja velocidad lectora.
- Evitación de la lectura y/o escritura.
- Comprensión lectora pobre, dificultad para entender los temas de los textos leídos.
- Dificultades para la lectura en voz alta.

- Dificultades para la expresión escrita. Pobreza de vocabulario, frases inconexas, ausencia de conectores, a veces permanencia de las omisiones, alteraciones y adiciones de la etapa anterior. Dificultad para planificar y para redactar relatos y composiciones escritas en general.
- Dificultades para aprender lenguas extranjeras.
- Escasos resultados escolares a pesar de dedicar mucho tiempo al estudio.
- Desmotivación por las actividades de aprendizaje en las que predomine el uso de la lectura o la escritura.
- Incapacidad de hacer inferencias de textos habituales en el aula.
- Baja auto-estima, ansiedad, nerviosismo ...

4.7.- Consideraciones sobre los programas de tratamiento

Existen numerosos programas de tratamiento para la dislexia que gozan de gran difusión pero no todos tienen la misma credibilidad científica. Antes de decidirse por un tratamiento es fundamental enterarse por fuentes fiables de si realmente está comprobada su eficacia.

Para recomendar un programa, Shaywitz³ destaca como aspectos clave que lo acreditan como válido:

- El programa ha de estar orientado hacia el entrenamiento fonológico, aspecto disfuncional en el que se sustenta la dificultad lectora.
- Ha de estar orientado al problema, es decir, la dislexia mejora mediante tareas relacionadas con la lectura.

En la Etapa infantil será clave el aumento de la conciencia fonológica.

Entre los 6 y los 9 años los objetivos serán por un lado aumentar la conciencia fonológica tanto oral como escrita; y por otro mejorar la automatización de la mecánica lectora.

³ Shaywitz SE. Dyslexia. N Eng y J Med 1998;338:307-11

A partir de los 10 años:

- Está comprobado que es difícil aumentar la conciencia fonológica y la automatización de la lectura. Desde este momento se priorizará la enseñanza de estrategias de comprensión de textos.
- Estrategias facilitadoras del acceso al aprendizaje: las calculadoras, grabaciones de voz, tablas de datos o la presencia de un adulto al corregir instantáneamente ayudándole con la lectura oral del material de estudio, los procesadores de texto, programas informáticos capaces de transformar textos digitales a audio (voz digital).

Los siguientes tratamientos no son recomendables porque, o bien, no están en la actualidad suficientemente respaldados por estudios científicos, o bien, porque parten de supuestos que no están de acuerdo con los conocimientos que se tienen de la dislexia.

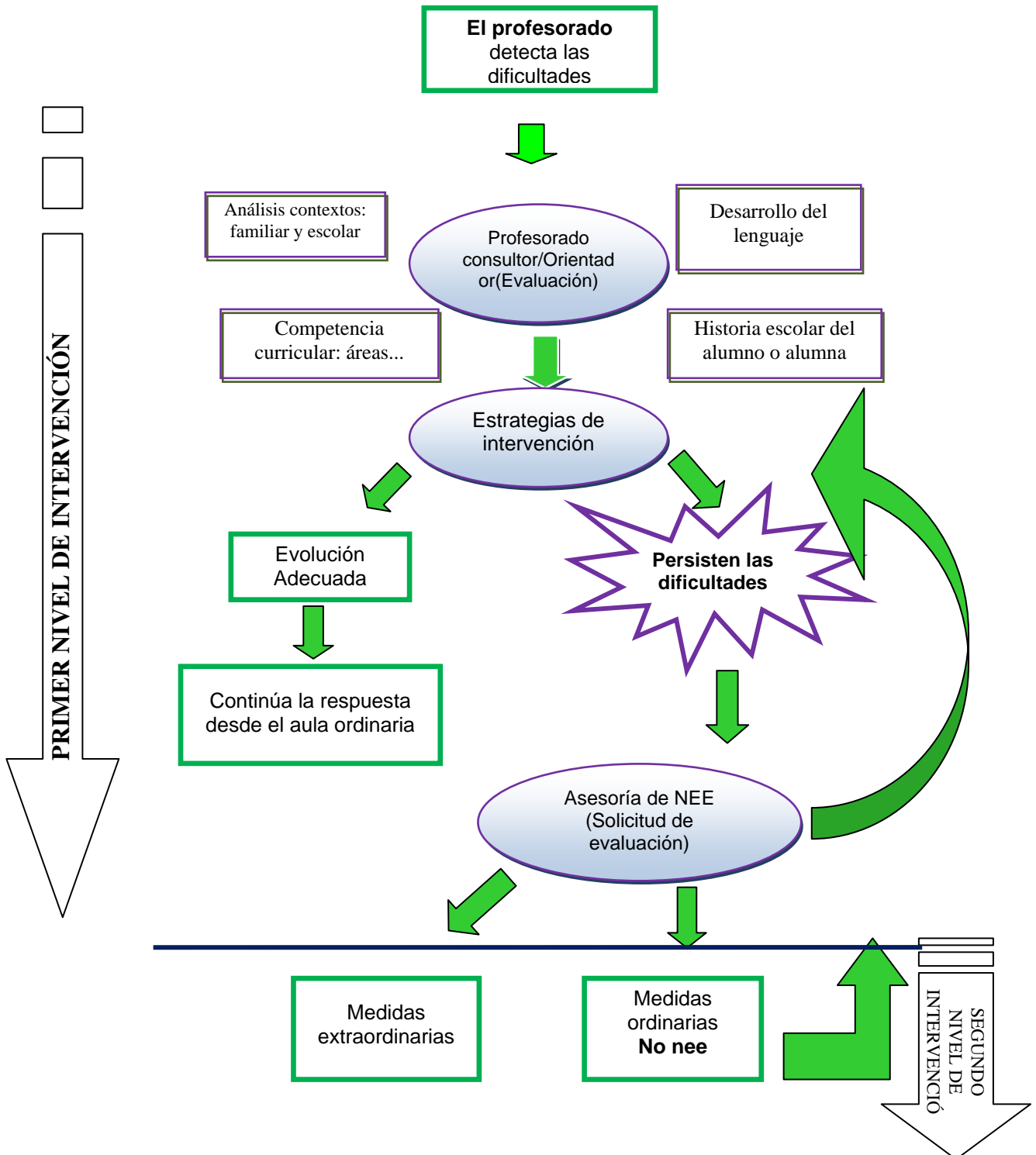
1. El entrenamiento visual optométrico (optometría) se basa en la teoría de que la dislexia se debe a un defecto visual. El tratamiento consiste en ejercicios de rastreo visual, control binocular, etc. Algunos niños y niñas pueden tener dificultades en la lectura debidas a problemas visuales. En estos casos este tipo de tratamiento puede ser efectivo ya que mejorando la visión mejora la lectura. Este no es el caso de las personas con dislexia cuyo origen es neurobiológico y no visual.
2. Las lentes de colores. Este tratamiento se basa en las teorías de Irlen y, pese a que desde los años 80 este método ha gozado de gran publicidad como tratamiento de la dislexia, no existen suficientes estudios científicos que prueben su eficacia.
3. El entrenamiento cerebello-vestibular se fundamenta en las teorías que afirman que el problema de base de la dislexia es en realidad un problema del cerebelo y el oído (centros del equilibrio) y consiste fundamentalmente en ejercicios dirigidos a mejorar la estabilidad o fármacos anti-vértigo. No hay pruebas que respalden ni esta teoría ni los tratamientos que propone.
4. Retroalimentación electroencefalográfica (EEG Biofeedback) se basa en la suposición de que tanto en la dislexia como en otros trastornos (por ejemplo el déficit de atención/hiperactividad) hay un funcionamiento cerebral anómalo de base.

5. La cinesiología aplicada (osteopatía craneal) propone que la dislexia y los trastornos del aprendizaje son secundarios a un desplazamiento de los huesos temporal y esfenoidal. por lo que 'una manipulación ósea casi infinitesimal' los corregiría y desaparecerían los síntomas.
6. Otras terapias educativas obsoletas: programas de refuerzo del área de lateralidad, la orientación espacial, etc.

5.- PROTOCOLO DE DETECCIÓN Y VALORACIÓN

Cuando se observa que en el proceso de la lectoescritura el alumno o alumna presenta indicadores que hacen sospechar que pueda tener dificultades lectoras graves, es importante que el profesorado tutor/a sepa a quién, cómo y cuándo tiene que solicitar ayuda.

El procedimiento a seguir para la detección de un caso sería el siguiente:



PRIMER NIVEL DE INTERVENCIÓN.

Cuando se detectan en un alumno o alumna indicadores de alerta de dificultades de lectura, el profesorado, previamente leídos los informes escolares que figuran en el expediente del alumno o alumna, intentará dar respuesta adoptando diferentes medidas.

Si el problema persiste, el tutor o tutora hace la demanda al profesorado consultor, orientador o a la persona que realice dichas funciones, mediante los procedimientos estipulados en cada centro.

El profesorado consultor u orientador valora la situación y ayuda al tutor/a y al equipo docente a planificar estrategias de intervención tratando de adecuar la respuesta educativa a las necesidades del alumno/a concreto.

Se ponen en marcha las estrategias de intervención diseñadas.

Cuando las estrategias no den el resultado esperado se valorará la conveniencia de aplicación de otras medidas ordinarias como: adaptaciones de los materiales, metodológicas (agrupaciones flexibles, intervención de un segundo profesor en el aula...), de la evaluación, refuerzo educativo o permanencia en el ciclo.

Todas las valoraciones e intervenciones realizadas hasta el momento se incluirán en la carpeta del alumno o alumna donde, además, deberá constar la información relativa a su historia escolar, competencia curricular y cuantos datos se consideren de interés (informes médicos, informes de salud mental, informes de gabinetes...) Toda esta información deberá ser custodiada cumpliendo las normas legales de confidencialidad.

Por lo tanto en este primer nivel de intervención es el centro quien con sus propios recursos da respuesta a las dificultades del alumnado.

SEGUNDO NIVEL DE INTERVENCIÓN.

Si a pesar de las medidas adoptadas, el tutor/a y su equipo docente consideran que las dificultades persisten se continúa el proceso en un segundo nivel: intervención: los Berritzegunes (servicios de apoyo externos), canalizando la demanda a la asesoría de necesidades educativas especiales correspondiente, mediante el procedimiento oficial (solicitud de evaluación-diagnóstico psicopedagógico).

Una vez realizada la evaluación psicopedagógica, si el asesor o asesora de NEE considera que el alumno o la alumna presenta un trastorno de la lectura intervendrá en el proceso de toma de decisiones relativo al plan de intervención con el alumno/a y la puesta en marcha de medidas ordinarias y/o extraordinarias.

6.- MEDIDAS ORDINARIAS Y EXTRAORDINARIAS

6.1. Los tránsitos entre etapas o ciclos

Durante la vida escolar, la población escolar va pasando de un ciclo a otro y de una etapa a otra experimentando cambios de profesorado, de metodología, de centros, de agrupamientos, etc. Muchas veces estos cambios generan dificultades añadidas en todo el alumnado y, muy especialmente, en los alumnos y alumnas con dificultades o trastorno de lectura.

En la Etapa Infantil se suele diseñar un entorno flexible y dinámico en el que el juego tiene cabida, es frecuente ver las aulas organizadas en “txokos” o rincones con un espacio central en el que se realizan actividades de lenguaje oral, lectura de cuentos, etc. En cambio en Primaria, vemos que las aulas tienen una estructura más rígida, cuentan con mesas y sillas distribuidas de diferentes maneras y el trabajo se centra fundamentalmente en actividades académicas, generalmente desaparece el juego como actividad de clase.

Tanto en la Etapa Secundaria como en Bachillerato y Ciclos Formativos, el alumnado se encuentra nuevamente ante una realidad diferente. La figura del tutor/a, presente un gran número de horas en las aulas de primaria, se diluye o desaparece. Se produce un aumento significativo tanto del número de profesores como de aquellas asignaturas que exigen un uso eficaz de las habilidades de organización.

En estas etapas se experimenta un exceso de información, debido a la gran cantidad de lengua oral a la que se está expuesto. Además, se pasa del modelo escolar de aprender a leer, a leer para aprender.

En nuestro sistema educativo, en ocasiones, el paso de la Etapa Primaria a la Secundaria y a la Etapa Secundaria Postobligatoria lleva consigo el cambio de centro y de configuración de los grupos. El alumnado pierde muchas referencias de estabilidad que le han proporcionado seguridad hasta el momento coincidiendo, además, con la llegada de la crisis de la adolescencia.

Por todo ello, es imprescindible que cuidemos los tránsitos de un ciclo a otro y de una etapa a otra, de tal forma que facilitemos la adaptación al alumnado y que cada cambio no suponga un volver a empezar desde cero sino un seguir avanzando en los procesos de enseñanza-aprendizaje ya iniciados.

Para ello, destacaremos, entre otras las siguientes medidas:

- Elaborar un documento de recogida de información en el que se detallen:
 - Las competencias específicas en las diferentes áreas.
 - Las necesidades educativas que presenta el alumno o alumna.
 - El estilo de enseñanza y aprendizaje.
 - La actitud ante el aprendizaje.
 - Los informes de etapas anteriores.
 - La evolución personal y académica que ha tenido a lo largo de su escolaridad.
 - Información relevante del contexto familiar (expectativas familiares, como han afrontado las dificultades, antecedentes familiares referentes a dislexia...)
 - Las medidas ordinarias o extraordinarias que ha tenido.
 - ...

Mediante este documento, que deberá estar incluido en la carpeta del alumno o alumna, el profesorado tiene la posibilidad de conocer cuál ha sido el proceso del alumnado de su nuevo grupo y, en particular, de aquel que presenta dificultades o trastorno de lectura.

- Realizar reuniones de coordinación para recabar la información necesaria:
 - Entre el equipo docente de la etapa anterior y de la siguiente.
 - Entre centros para recabar la información del centro de procedencia.
 - Si fuera un alumno o alumna con NEE, coordinación entre la asesoría de NEE del centro de procedencia y del centro nuevo, entre las asesorías de NEE de dos Berritzegunes (cuando hay traslados de una zona a otra)
- Realizar reuniones de coordinación entre ciclos y etapas con el fin de aunar criterios y coordinar la metodología, el currículo... De esta forma, se podrán graduar y ajustar mejor los cambios, además de ir preparando al alumnado desde pequeño en la adquisición de las habilidades necesarias para los cursos posteriores.
- Cuidar la asignación del profesorado tutor/a en secundaria de tal forma que esté el máximo tiempo posible con el alumnado.

- Cuidar los agrupamientos y el grupo-aula que se va a asignar al alumnado

Una vez que detectamos un alumno o alumna que tiene dificultades de lectura deberemos planificar una respuesta desde un marco inclusivo de intervención, informando y haciendo partícipe a la familia del proceso de aprendizaje y de las medidas adoptadas.

La recomendación general es que el alumnado con dificultades en la lectura continúe dentro del aula. Por esta razón, es más recomendable recurrir a medidas ordinarias que faciliten el seguimiento del trabajo que se desarrolle en clase, que recurrir a medidas extraordinarias que le alejen de lo anterior.

Todas las medidas que se adopten, en función de la etapa, habrán de estar orientadas a trabajar las dificultades de lectura y/o a disminuir las dificultades de acceso a los nuevos aprendizajes.

Sólo en los casos en que se hayan probado todo tipo de fórmulas organizativas y recursos y se llegue a constatar la imposibilidad de seguir el ritmo habitual del aula, se recomendaría aplicar las medidas extraordinarias y trabajar aspectos específicos fuera de la misma.

6.2.- Medidas ordinarias

- Medidas de Refuerzo Educativo.
- Adaptaciones de los materiales, metodológicas y de la evaluación.
- Permanencia de un año más en un ciclo o curso.

En cada caso, se valorará la conveniencia o no de las medidas mas adecuadas.

6.2.1.- Adaptaciones de los materiales

- Utilizar herramientas tecnológicas como la grabadora, el cassette, MP4, etc. que son una ayuda eficaz para solucionar sus dificultades en la adquisición del conocimiento.
- Usar el ordenador ya que ofrece la posibilidad de auto corrección (corrector ortográfico).

- Emplear programas que escriben lo que dicta nuestra voz y permiten leer textos escritos facilitando el acceso a la información.
- Recomendar páginas de Internet para trabajar sistemáticamente alguna tipología textual concreta, ortografía, comentarios de textos históricos, filosóficos, literarios, periodísticos, etc.
- Recopilar material audiovisual o digital para facilitar la lectura y comprensión de textos escritos, o bien para poder sustituir el mecanismo de acceso al conocimiento sin necesidad de utilizar única y exclusivamente la lectura.
- Hacer una recopilación de libros sonoros que faciliten el acceso a textos literarios.
- Elaborar un banco de recursos visuales con esquemas de todos los temas y de los puntos clave de cada uno de ellos, preguntas de exámenes tipo o modelos de exámenes, presentaciones en Power Point que faciliten el acceso al conocimiento...
- Facilitar materiales escritos con letra amplia y clara.

6.2.2.- Adaptaciones relacionadas con la metodología

- Fomentar metodologías inclusivas que favorezcan la participación del alumnado: técnicas de aprendizaje cooperativo, enseñanza tutorizada (entre compañeros) por parejas o grupos pequeños en aquellas actividades que tengan un alto componente lector, grupos interactivos, tertulias literarias, agrupamientos flexibles, etc.
- Proporcionar esquemas y/o guiones para que el alumnado pueda seguir el desarrollo de los temas teniendo un soporte lector simplificado que posteriormente le facilite el recuerdo de la información.
- Presentar las instrucciones en pasos secuenciados, leer las instrucciones al alumnado, dar información verbal y visual simultáneamente por medio de imágenes, utilizando DVDs, murales, diapositivas, vídeos, etc.
- Flexibilizar el tiempo: dar más tiempo para organizar su pensamiento, para realizar sus tareas y procurar dar al alumnado con dificultades un trabajo más ligero y más breve garantizando la consecución de las competencias básicas.
- Utilizar planning visuales: uso de horarios, calendarios, agendas que les ayuden a recordar las tareas importantes.
- Proponer la elaboración de un guión de trabajo diario a revisarlo con el profesorado /tutor para ayudarle en la planificación.

6.2.3.- Adaptaciones en la evaluación

- Ajustar la evaluación a las características del alumnado, permitiendo realizar exámenes orales y utilizar materiales complementarios que pueda necesitar.
- Apoyar el material escrito de los exámenes con gráficos o imágenes.
- Valorar el contenido de las respuestas y no sólo la ortografía o la composición del texto.
- Flexibilizar el tiempo de los exámenes.
- Implicar en el proceso a los profesionales que inciden en el alumnado para que todos realicen las adaptaciones.
- Evaluar sus progresos en sus áreas deficitarias en comparación con él mismo, con su nivel inicial, no con el nivel de los demás.
- Seleccionar cuidadosamente (gustos , dificultad...) o reducir el número de libros de lectura a leer por evaluación, entrega de un guión que facilite la comprensión, facilitar otras maneras de leer el libro (libros sonoros, películas que recojan la idea del libro...) ¿reducir o seleccionar cuidadosamente teniendo en cuenta gustos,, dificultad...?
- Cuidar el formato de presentación de los exámenes escritos: tamaño, tipo de letra y espaciado, de manera que quede claro y limpio.
- Graduar el orden de las preguntas en función de su dificultad, de mas fáciles a mas difíciles.

6.3.- Medidas extraordinarias

- ACI de área mediante la cual:
 - Se modifican o sustituyen los objetivos, contenidos y criterios de evaluación en una o varias áreas concretas
 - Se mantienen los mismos objetivos de la Etapa.
 - El alumnado tiene acceso a la titulación de Graduado de Secundaria.
- ACI significativa global por la que:
 - Se eliminan algunos objetivos generales y contenidos que se consideran básicos y nucleares en las diferentes áreas curriculares

- Se modifican sustancialmente los objetivos generales y los criterios de evaluación.
 - El alumnado no tiene acceso a la titulación de Graduado de Secundaria.
- La permanencia de un segundo curso más en la Educación Primaria
 - Solicitud de adaptación en las pruebas de acceso a la universidad y en las pruebas de acceso los ciclos formativos

6.4.- Universidades

6.4.1. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

La UPV/EHU cuenta desde hace unos años con un servicio de atención a personas con discapacidad que tiene asignadas las siguientes tareas:

- Informar sobre el servicio a los Berritzegunes y a los centros de Educación Secundaria Post-Obligatoria.
- Atender las consultas derivadas de Berritzegunes y Centros de Educación Secundaria Post-Obligatoria.
- Asesorar a los tribunales en las pruebas de acceso para la atención al alumnado con discapacidades.
- Informar, asesorar y orientar sobre las titulaciones a las que el alumnado con discapacidad desee acceder.
- Valorar el tipo de recursos que va a necesitar el alumnado preuniversitario con discapacidades.

El Decreto 322/2003, de 23 de Diciembre, por el que se aprueban los estatutos de la UPV/EHU en el Título II, Capítulo V, Art. 97 dice que en las pruebas académicas, incluidas las de acceso a la UPV, las personas con discapacidad tendrán derecho a su realización de forma adaptada en procedimientos, forma y tiempo.

El servicio de atención a personas con discapacidad de la UPV/EHU ha elaborado una guía donde se recogen los procedimientos para la solicitud de adaptaciones en las pruebas de acceso y las actuaciones que se desarrollan en la atención al alumnado preuniversitario.

Cuando un alumno o alumna precisa que las pruebas de acceso a la universidad le sean adaptadas, se deberá realizar una solicitud siguiendo el procedimiento que a continuación se detalla.

Los Centros de Educación Secundaria Post-Obligatoria deberán remitir a la UPV/EHU, (Dirección de las pruebas de acceso. Barrio Sarriena, s/n. 48940 Leioa), la siguiente documentación:

- La solicitud, según modelo que se envía a los Centros de Educación Secundaria Post-Obligatoria.
- Informe elaborado según situación del alumno/a:
 - Si el alumno/a figura en el listado de Necesidades Educativas Especiales (NEE). En este caso se adjuntará un informe avalado por los Técnicos Territoriales de Innovación Educativa (Educación Especial.)
 - Si el alumno/a no figura en el listado de NEE. En este caso:
 - Se deberá avalar con un informe del centro escolar, emitido por el Orientador/a, en el que conste: la historia escolar del alumno/a y las medidas que ha tenido a lo largo de la escolaridad, en la ESO y Bachillerato.
 - Se presentarán informes de gabinetes privados de reconocido prestigio
 - Otros informes de otras instituciones o entidades que aporten datos significativos.

El objetivo de este procedimiento es conocer las dificultades y adaptaciones que presenta el alumnado en el Centro de Educación Secundaria Post-Obligatoria, así como recoger las adaptaciones que se solicitan para la realización de la prueba.

En el caso del alumnado con dislexia están actualmente contempladas las siguientes adaptaciones:

- Realización de la prueba por ordenador para que el procesador de textos señale automáticamente las faltas de ortografía en las asignaturas que sea posible.
- Transcripción de exámenes.
- Dotación de recursos y/o herramientas como calculadora parlante o diccionario.
- Lectura del examen por otra persona o con un programa de lector de pantalla tanto de las preguntas como de las respuestas.
- Papel de color o secciones en color

- Incremento del tiempo en un 25-50%.
- Pautas de actuación docente

6.4.2. Universidad de Deusto

La Universidad de Deusto cuenta con un servicio de acción social dirigido a atender en el aula las necesidades educativas especiales de alumnos con discapacidad y/o enfermedades crónicas, incluidos los alumnos con dislexia. Las acciones que presta este servicio están recogidas en la llamada Guía para el Profesorado elaborada con la aprobación del Vicerrectorado de Comunicación, Política Lingüística y Alumnado de la UD. Los objetivos de esta guía y del servicio son:

- Transmitir una visión de la discapacidad que contribuya a la eliminación de barreras y prejuicios respecto a las capacidades y necesidades reales de estos alumnos.
- Facilitar información específica sobre la discapacidad.
- Facilitar al docente herramientas y habilidades que enriquezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Poner en conocimiento la normativa que ampara a estos alumnos.

La Guía recoge entre otros contenidos las medidas ordinarias de adaptación de la metodología docente para el caso de alumnos universitarios con dislexia (págs. 11-12). Estas son:

En el aula

- Facilitar el material de estudio con antelación y en formato electrónico.
- Permitir la utilización de material técnico (grabadora).

En exámenes

- Incrementar el tiempo de realización de la prueba escrita en un 25% más.
- Favorecer otras formas de evaluación (oral, por ordenador).

Además de todo lo dicho anteriormente cualquier alumno que, en un momento dado, precise de ayuda de terceros en exámenes, por una causa puntual, como un brazo o una muñeca rota, se le incrementará el tiempo en un 50%.

7.- ORIENTACIONES PARA LA FAMILIA

Las investigaciones han sugerido que el ambiente del hogar familiar es más que una fuente probable de experiencias positivas que estimulan el desarrollo del lenguaje oral y escrito (Teale y Sulzby, 1986.)

También hay evidencias de que la participación de los padres y madres en las actividades de lectura y escritura de sus hijos e hijas está relacionada positivamente con el rendimiento lector (Sénéchal, LeFevre, Thomas y Daley, 1998.)

Las actividades que realizan los padres y madres conjuntamente con sus hijos e hijas, leyendo con ellos y ayudándoles en la realización de las tareas escolares contribuyen de manera eficaz sobre los resultados que más tarde se alcanzan en lectura y escritura.

De ahí la importancia de trabajar conjuntamente con las familias, especialmente y en lo referido a la lecto-escritura, con el alumnado de infantil y del primer ciclo de Primaria. Estas edades son cruciales porque si los niños y las niñas aprenden bien en estos niveles es más probable que aumenten su capacidad de aprendizaje durante los años posteriores.

Por otra parte, es importante que la familia conozca las dificultades que tiene su hijo o hija y colabore para minimizarlas.. Tanto el padre como la madre pueden tener, en ocasiones, un papel directo de enseñantes.

Sin embargo, en algunos casos, tendremos que cuidar las relaciones padre-madre e hijo/a ya que al querer intervenir en su proceso de aprendizaje se puede producir gran carga de ansiedad, llegando a situaciones de pérdida de calma, enfados, volviéndose inalcanzables las condiciones de refuerzo positivo y de un aprendizaje con éxito.

7.1.- Diez principios básicos para crear buenos lectores (Centro de Educación e Investigación, 2005)

1. Dar ejemplo.

Las personas adultas somos un modelo de lectura para los niños y las niñas. Leamos delante de ellos/as, disfrutemos leyendo.

2. Escuchar

En las preguntas de los niños y las niñas está el camino para seguir aprendiendo. Estemos pendientes de sus dudas.

3. Compartir

El placer de la lectura se contagia leyendo juntos. Leamos cuentos, contemos cuentos.

4. Proponer, no imponer

Es mejor sugerir que imponer. Evitemos tratar la lectura como una obligación.

5. Acompañar

El apoyo de la familia es necesario en todas las edades. No los dejemos solos cuando aparentemente saben leer.

6. Ser constantes

Todos los días hay que reservar un tiempo para leer. Busquemos momentos relajados, con buena disposición para la lectura.

7. Respetar

Los lectores/as tienen derecho a elegir. Estemos pendientes de sus gustos y de cómo evolucionan.

8. Pedir consejo

La escuela, las bibliotecas, las librerías y sus especialistas serán excelentes aliados. Hagámosles una visita.

9. Estimular, alentar

Cualquier situación puede proporcionarnos motivos para llegar a los libros. Dejemos siempre libros apetecibles al alcance de nuestros hijos e hijas.

10. Organizarse

La desorganización puede estar reñida con la lectura. Ayudémosles a organizarse: su tiempo, su biblioteca...

ALGUNAS IDEAS PRACTICAS POR ETAPAS

Se proponen a continuación algunas ideas prácticas por etapas que se pueden realizar desde el entorno familiar.

7.2.- Si su hijo o hija está en Educación Infantil

- Aproveche cualquier situación de la vida cotidiana para despertar la curiosidad de los niños/as por todo tipo de texto escrito: literario, funcional y de información o consulta.
- Hable y escuche a su hijo/a utilizando un lenguaje rico y expresivo. Con nuestras explicaciones, los niños/as irán aprendiendo mucho sobre la lengua escrita y sobre los escritos que usamos habitualmente. Pídeles que le cuenten acerca de lo que ha hecho en la escuela.
- Preste atención a las preguntas de los niños/as sobre la lectura, incluso antes de que empiecen a aprender formalmente a leer y a escribir.
- Practique la lectura en voz alta de cuentos acercando a su hijo o hija a los mundos maravillosos creados por la literatura.
- Facilite la lectura de otro tipo de textos: libros “ilustrados” sobre animales, adivinanzas, trabalenguas, juegos de palabras, poesías, etc. Viva lo que lean. Conecte lo que leen con lo que sucede en la vida cotidiana.
- Cante canciones, léale libros de rimas y diga trabalenguas divertidos. Estos ayudan a que los niños se vuelvan sensibles a los diferentes sonidos que contienen las palabras. Se pueden utilizar títeres para hacer la actividad más atractiva.

7.3.- Si su hijo o hija está en el primer ciclo de Educación Primaria

- Continúe con las prácticas recomendadas para la Educación Infantil.
- Presente la lectura como una manera divertida y emocionante de ocupar el tiempo libre.
- Déjele claro que comprende su problema, que siempre estará a su lado para ayudarlo, que puede lograr éxito aunque le cueste mucho y que podrá contar con una ayuda específica para ello.
- Muestre entusiasmo con su incipiente habilidad lectora.
- Propicie un clima agradable y relajado para la práctica de la lectura
- Sugiera lecturas, no obligue a leer
- Sea muy paciente con el ritmo de lectura de su hijo o hija. Lo mejor que puede hacer un niño en esta etapa es leer detenidamente cada palabra; nunca lo anime a adivinar. Cuando se conocen las letras, aún no se sabe todo sobre la lectura.
- Favorezca el hábito de la lectura. La única manera de hacerlo es poniéndolo en práctica cada día. Es recomendable dedicar todos días un tiempo a la lectura en contextos lúdicos: lectura compartida, lectura de cuentos, etc.
- Practique juegos diversos que ayuden a desarrollar la conciencia fonológica (dominó de letras, crucigramas, veo-veo, palabras encadenadas...)
- Trabaje en colaboración con el profesorado.
- Ayude a su hijo o hija a planificar las tareas largas.

7.4.- Si su hijo o hija está en el segundo o tercer ciclo de Educación Primaria

- Continúe con las prácticas anteriores.
- Realice actividades para fomentar la comprensión: que el niño cuente lo que ha leído, prediga lo que cree que pasará en la historia, haga preguntas o aclare términos.
- Sirva de modelo y lea; los niños suelen imitar lo que ven y valorar lo que los adultos valoran.
- Dé apoyo emocional y social. Alimente su autoestima reforzando sus éxitos, sus logros y reconociendo su esfuerzo.
- No ocupe todo su tiempo libre con otras actividades. Dejemos tiempo para leer.

- Ayude a distribuir los deberes de acuerdo a un plan de trabajo plasmándolo de forma visual.
- Ponga en casa los libros al alcance de sus hijos e hijas, de forma que puedan leer una y otra vez los que les gusten. No siempre es necesario comprar libros para poder leerlos; hagamos uso de los servicios de préstamo e intercambiamos libros entre familiares, amigos...
- Convierta la lectura en una actividad de cada día.
- Háblele durante las comidas y en otros ratos que estén juntos. Los niños aprenden mejor las palabras cuando las oyen frecuentemente. Aprovechemos toda oportunidad para presentarle palabras nuevas e interesantes.
- Pregunte al profesorado de qué forma se les puede ayudar.
- Conviértase en lector y escritor porque los niños aprenden las costumbres de las personas que les rodean. Vayan a la biblioteca con frecuencia porque hay actividades para toda la familia, como por ejemplo, lectura de cuentos, ordenadores, ayuda con las tareas y otros eventos para el disfrute de toda la familia.

Finalmente, si el niño/a presenta dificultades específicas para aprender a leer, además de lo dicho anteriormente, debemos tener en cuenta que la enseñanza que reciba debe ser: explícita, sistemática e intensa. Al mismo tiempo, debemos ofrecer apoyo emocional para mantener su autoestima.

Una enseñanza temprana eficaz puede ser insuficiente para prevenir problemas de aprendizaje de la lectura en algunos niños y niñas. La investigación muestra que algunos niños con mejorías iniciales gracias a los programas de intervención no mantienen su mejora en los años posteriores. Estos resultados nos enseñan que debemos ser tenaces y brindar una enseñanza intensa y prolongada a aquellos o aquellas que tienen más problemas.

7.5.- Si su hijo o hija está en la Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria

- Mantenga las buenas prácticas de la etapa anterior adecuándolas a la edad de sus hijos e hijas.
- Hable con su hijo/a sobre las exigencias que la nueva etapa puede plantearle.
- Realice el seguimiento diario de las tareas escolares.

- Supervise la agenda y el calendario en donde aparezcan las fechas de exámenes y entrega de trabajos, para así ayudarle en la planificación de las tareas de estudio (organización de los tiempos de dedicación por asignaturas, los repasos...)
- Anime a su hijo/a valorando los éxitos conseguidos por pequeños que sean.
- Siéntese con él o ella y trate de explicarle o ayudarle cuando lo solicite.
- Muestre Interés por lo que su hijo/a hace compartiendo saberes, libros, búsquedas en Internet de materiales...
- Comparta con sus hijos opiniones sobre lecturas,

7.6.- Algunas actividades y juegos

Estas actividades se dirigen a niños y niñas de cualquier edad, aunque las actividades referidas en el siguiente apartado, leer para aprender, van más dirigidas a aprendices .

7.6.1.- Leer para comprender

Adivinando

- ¿Para qué?
 - Aprender a encontrar en los textos pistas que puedan guiar la lectura: portada, títulos, ilustraciones...
 - Utilizar estas pistas para prever o adivinar el contenido del texto.
- ¿Cómo?
 - Nos sentamos a mirar el cuento. Al iniciar la lectura con nuestros hijos/as, fijemos su atención en la portada y en el título. Comentemos el tema, pensemos de qué puede tratar, invitémosles a imaginar los personajes, los escenarios, la trama...
 - ¿Qué ocurre en mi cuento? Si les leemos un cuento, detengámonos cuando se presentan los personajes, al iniciarse el desarrollo de la historia... Tratemos de imaginar con ellos/as posibles formas de continuar, finales diferentes...
 - Estimular la imaginación. Anticipar, prever, estimar. Con los libros de conocimientos, podemos invitarles a anticipar las características de un objeto, un animal... y luego cerciorarse de si lo han acertado o no consultando el texto.
 - Inventar distintas formas de continuar un texto, una frase, un cuento...

- ¿Cuándo?
 - Antes de iniciar la lectura y durante la lectura.
 - Cuando estén demasiado pendientes del descifrado y no pueden centrarse en la comprensión.

Jugando con las letras

- ¿Para qué?
 - Aprender la correspondencia entre letras y sonidos.

- ¿Cómo?
 - Mi nombre. Escribamos su nombre en sus dibujos, en la puerta de su habitación, en sus libros...
 - Comparo las palabras. Ayudémosles a encontrar semejanzas y diferencias entre los nombres por su longitud, la coincidencia de algunas letras, la terminación o inicio semejantes...
 - Jugar con los nombres. Podemos hacer juegos con nombres en situaciones diferentes: pedirles que reconozcan los nombres de los personajes de los cuentos a partir de una inicial; por la calle, mirando carteles, letreros..., podemos jugar a identificar “su letra”, la nuestra, la de su amigo...
 - Juegos comerciales. Hay una gran cantidad de juegos basados en la composición de palabras: el Scrable, juegos de parejas de palabras al estilo de Memory, Scattergories, el ahorcado, etc.

- ¿Cuándo?
 - Ante cualquier pregunta de los niños y niñas con el descifrado.
 - Siempre, si lo planteamos como un juego.

7.6.2.- Leer para compartir

Compartiendo nuestros libros

- ¿Para qué?
 - Acceder a cierta variedad de lecturas sin necesidad de comprarlas todas ellas.

- Acostumbrarles a compartir con sus amigos y amigas sus libros, cuentos...
- Aprender a organizarse, especialmente con los libros.
- ¿Cómo?
 - Sugerir al niño o a la niña que organice su biblioteca. No deberíamos asumir nosotros esa tarea: mejor compartirla o supervisarla.
 - Fomentemos la costumbre de intercambiar los libros. Organicemos meriendas en las que se pueda hablar de las lecturas preferidas y dar opiniones de los libros.
 - Organizar el préstamo de libros. Debemos acostumbrarles a anotar en un registro los libros prestados.
- ¿Cuándo?
 - En vacaciones y fines de semana.
 - Siempre que sea posible.

Compartiendo mis lecturas favoritas

- ¿Para qué?
 - Compartir nuestras lecturas y las de nuestros hijos/as.
 - Descubrir nuevos temas, nuevos géneros, nuevos personajes.
 - Conocer sus gustos y sus problemas con los libros.
- ¿Cómo?
 - Dispongamos todo para que el ambiente sea agradable y relajado: para hablar de nuestras cosas, de nuestros gustos, conocer sus dificultades con los libros...
 - Seleccionemos para leerles algunas páginas preferidas de los libros que estamos leyendo o de aquellos que guardamos un recuerdo especial.
 - Conversemos con ellos/as sobre sus gustos, qué tipo de libros les han gustado más...
 - Propongamos géneros nuevos de acuerdo con la edad: misterio, aventuras, amor, intriga, ciencia ficción...
 - Despertemos su curiosidad por libros menos habituales, como la poesía...

- ¿Cuándo?
 - En momentos o rutina de cada familia: después de merendar, antes de irse a la cama, al levantarse los días festivos...

7.6.3.- Leer para descubrir éstas también valen para cualquier edad.

Visitando la librería y la biblioteca

- ¿Para qué?
 - Pedir consejo sobre los mejores libros.
 - Formarles como usuarios de libros.
 - Enseñarles la organización de librerías y bibliotecas.
 - Estar al día de las novedades editoriales.

- ¿Cómo?
 - La visita a las librerías y bibliotecas aporta mucha información sobre los libros. En la visita podemos pedir consejo: solicitar orientación e información sobre novedades.
 - Podemos enseñarles a elegir un buen libro sin olvidar que el mejor libro, en principio, es el que más nos gusta a cada lector.
 - Pidamos consejo sobre qué libro regalar a un amigo, a una hermana...
 - Tanto en las librerías como en la biblioteca, lo primero que se debe conocer son las diversas secciones en que están organizadas.
 - En la biblioteca pueden entender la diversidad de propósitos que tenemos al leer: divertirnos, aprender, estar informados, hacer trabajos...

- ¿Cuándo?
 - Las tardes en las que se dispone de tiempo libre.
 - Los sábados por la mañana.
 - Cuando la librería o la biblioteca ofrezca alguna actividad de animación.
 - Cuando se necesite algún libro o realizar alguna consulta.

Leyendo revistas

- ¿Para qué?
 - Aprender a leer textos que nos informan sobre la actualidad.
 - Aprender que a través de la lectura podemos divertirnos.

- ¿Cómo?
 - Es conveniente que se acostumbren a la lectura de revistas destinadas al público infantil y juvenil, tanto cómics como revistas de información general.
 - Lectura de artículos de actualidad. Algunas revistas ofrecen artículos adecuados para menores. Se trata de reportajes, artículos sobre deportes, artes o cualquier otro tema de actualidad. Sería conveniente que las primeras veces que se enfrenten a su lectura lo hiciesen acompañados de un adulto que pudiera guiarles.
 - Cómics. Suelen ser fáciles de leer y del agrado de los niños y niñas. Una actividad interesante puede ser imaginar que ocurrirá en el capítulo o página siguiente.
 - Pasatiempos. Las revistas infantiles suelen ofrecer una sección de pasatiempos: sopas de letras, crucigramas... Realizarlos serán de gran ayuda para mejorar capacidades que tiene que ver con el descifrado y la comprensión de textos.
 - Selección de revistas dirigidas a los adolescentes

- ¿Cuándo?
 - En el tiempo libre, los fines de semana, las vacaciones.
 - Siempre que necesitemos consultarlas.

Paseando por internet

- ¿Para qué?
 - Estar al día de novedades y libros recomendados para niños, niñas y jóvenes.
 - Participar en clubes de lectura y otras comunidades de lectores.

- ¿Cómo?
 - Internet puede resultar un medio de información de gran interés para los padres. Se citan a continuación algunos recursos que pueden ser de utilidad:
 - Espacios que informan de la localización de bibliotecas, librerías y editoriales.
 - Servicios dirigidos específicamente a lectores infantiles, jóvenes y a sus familias, con recomendaciones de lecturas, novedades editoriales, información sobre libros, juegos...
 - Asociaciones, fundaciones u otro tipo de entidades especializadas en la lectura y en el libro infantil y juvenil.

- ¿Cuándo?
 - En los ratos libres, días de fiesta, vacaciones...

8.-MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS

Es importante que los recursos y materiales a disposición de los alumnos/as en el aula les proporcionen diferentes experiencias, por lo que deben ser ricos y variados. Existe abundancia en el mercado y algunos muy buenos aunque si no podemos disponer de ellos, hay que desarrollar la imaginación y utilizar materiales reciclables en las aulas: folletos de buzoneo, de alimentos, propaganda de excursiones, fiestas, revistas, juegos de palabras, dominós, libros usados, cuentos, ficheros, listines, juegos para reciclar, etc. Con ellos se podrán construir ficheros propios, pictogramas, listas de alumnos y alumnas, tarjetas de invitación, etc. y este proceso de construcción y de preparación entrará a formar parte de su aprendizaje.

Otro de los recursos que debemos utilizar es el uso de las TIC en un doble sentido como recurso de apoyo o como medio de búsqueda de información en Internet.

Hay programas y páginas web de interés que nos aportan recursos interesantes. Aquí sólo ofrecemos páginas web de interés en la CAPV que remitirán a su vez a otras páginas de interés y a otros recursos útiles.

8.1.- Páginas web de interés en la CAPV

- www.hezkuntza.net
- www.isei-ivei.net
- www.berritzeguneak.net
- <http://www.elkarrekin.org/>
- <http://trataerabateratua.wordpress.com>
- DISLEBI: Asociación de dislexia de Euskadi :<http://dislexiaeuskadi.com/dislebi.php>
- Fundación nuevas claves educativas:
<http://www.fundacionnce.org/web/content/view/16/18/>
- Pizarra dinámica de lecto escritura. Ha sido diseñada para proporcionar una herramienta para el entrenamiento y automatismo de las dos rutas cognitivas implicadas en la lectura y escritura. Autor: Eduardo Herrera Cantera.
<http://www.pizarradinamica.com/>

9.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, V., Coello, A. R., Fariña, N. M., Lorenzo, M., Mesa J. L., Moreno A. M., Novoa, T., Pérez, A. M., Oropesa, F. y Quevedo, I. (2008). *Guía de actuaciones educativas en el ámbito de la Comunicación y el Lenguaje*. Materiales Curriculares. Colección Cuadernos de aula. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias.

Alba, M, Garrido, C. Guillen, J., Lorente, I., Miranda, P., Montoro, A. M., Pertusa, J., Rabadán, M. J. Y Román, F. (2008). *Actualización en dislexia del desarrollo. Guía para orientadores y profesores de primaria*. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la región de Murcia.

Centro de Educación e Investigación. (2005). *Leer te da más. Guía para padres*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

CIE 10: *Trastornos mentales y del comportamiento*. Décima Revisión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades. Madrid: Organización Mundial de la Salud. 1992.

Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., y Ziegler, J. (2001). DRG: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204-256.

DSM-IV-TR (2002). *Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Texto Revisado. Barcelona: Masson.

Durkin, D. (1993). *Teaching them to read* (6ª ed.). Boston, M. A: Allyn y Bacon.

Dyslexia Working Group (2002). *Definition consensus project sponsored by the International Dyslexia Association and the National Institute of Child Health and Human Development*. *Dyslexia Discourse*, 52, 9.

Fletcher, J. M., Lyon,, G. R., Barnes, M., Stuebing, K. K., Francis, D. J., Olson, R. K., Shaywitz, S. E., y Shaywitz, B. A. (2001). *Classification of learning disabilities: An evidence-based evaluation*. Paper presented at the Learning Disabilities Summit: Building a Foundation for the Future (Washington, DC, August 27-28, 2001). Disponible en <http://www.air.org/ldsummit/>.

Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E. y Daley, K., 1998. Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly* 32, 96–116.

Shaywitz, B., J. Fletcher, J. Holahan y S. Shaywitz. (1992). Discrepancy compared to low achievement definitions of reading disability: Results from the Connecticut longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities* 25, 639–648.

Snow, C. E., Burns, M. S., y Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Academy Press.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 19, 278-301.

Stanovich, K. E. (1994). Does dyslexia exist? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 579-595.

Teale, W., y Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, N. J: Ablex Publishing Corporation.

The Partnership for reading. *La lectura es lo primero. Cómo ayudar a su hijo a aprender a leer. Una guía para padres de familia*. Folleto informativo. RMC Research Corporation.

Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25 (4), 252-261.

Whitehurst, G. J., y Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. En S. B. Neuman y D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11-29). New York: Guilford Press Publications.

10.- BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Artigas, A. (2000). Disfunción cognitiva en la dislexia. *Revista de neurología clínica, Trastornos del lenguaje. Revista de Neurología Clínica*, 1, 115-124.

Artigas, J. *Quince cuestiones básicas sobre la dislexia*. First International Congress on Neuropsychology in Internet. Nov 1- Dec. 15, 1999. http://www.psyncron.com/es/docs/dislexia_3.pdf.

Asociación Americana de Psiquiatría (1992). *Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales IV – Texto revisado*. Barcelona: Masson.

Asociación Británica de Dislexia: <http://www.bdadyslexia.org.uk/>

AA.VV. (2007). *Las competencias lectoras*°. Monográfico de Aula de Innovación Educativa, núm. 162.

Benedet, M.J. (2006). *Acercamiento neurolingüístico a las alteraciones del lenguaje*. Vol. I y II. Madrid: Ed. EOS.

Borrador nº 8 (05.07.05). Asesoría de NEE de los Berritzegunes de Bizkaia y Araba. Programa DCA y ADC.

Carboni-Román, A., del Río Grande, D., Capilla, A., Maestú, F., y Ortiz, T. (2006). Bases neurobiológicas de las Dificultades de Aprendizaje. *Revista de Neurología*, 42 (supl. 2): 171-175.

Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Bilbao: Wolters Kluwer.

Ehri, L. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9, 167-188.

Ferrand, L. (2001). *Cognition et lecture*. Bruxelles: Éd. De Boeck Université.

Galve Manzano, J.L. (2007). *Evaluación e Intervención en los Procesos de la Lectura y la Escritura*. Madrid: Ed. EOS.

Gineste, M-D. y Le Ny, J-F. (2005). *Psychologie cognitive du langage*. Paris: Dunod.

Jiménez González, J. E. y Ortiz González, M. R. (2000). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis, D. L.

Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.

Kirk, S. A., y Bateman, B. (1962). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children*, 19, 73-78.

López-Escribano, C. (2007). Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo. *Revista de Neurología*, 44 (3), 173-180.

Mahillo, J. (1996). *¿Sabes enseñar?. Manual para padres y profesores*. Madrid: Ed. Espasa Práctico.

Molina Garcia, S. (2008). *Psicopedagogía de la lengua escrita. Vol. I. Lectura*. Madrid: Ed. EOS.

Mora, J. y Aguilera, A. (2001). *Atención a la diversidad en educación: dificultades en el aprendizaje del lenguaje, de las matemáticas y en la socialización*. Sevilla: Kronos.

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., y Seidenberg, M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest*, 2, 31-74.

Reimers, F. y Jacobs, J. E. (2008). *Leer (comprender y aprender) y escribir para comunicarse*. XXIII Semana Monográfica de la Educación. La lectura en la sociedad de la información. Fundación Santillana.

Roman Lapuente, F. y otros. (2008). *Actualización en Dislexia del Desarrollo. Guía para orientadores y profesores de primaria*. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. Región de Murcia.

Sánchez, E. y Solé, I. Avanzando en la lectura: acuerdos, contrastes y propuestas.

Revista Aula de Innovación Educativa, 179, 60-65.

Sans Fitó, A. (2008). *¿Por qué me cuesta tanto aprender? Trastornos del aprendizaje*. Barcelona: Ed. Edebé.

Serrano Chica, F. D. (2005). *Disléxicos en español: papel de la fonología y la ortografía*. Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada, España.

Torgesen, J. K., y Burgess, S. R. (1998). Consistency of reading-related phonological processing throughout early childhood: Evidence from longitudinal-correlational and instructional studies. En J. L. Metsala, y L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 161-188). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.