

Retos y prospectiva de la atención al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje: hacia un modelo basado en la respuesta a la intervención

Juan E. Jiménez

Universidad de La Laguna

Resumen

En los últimos años estamos asistiendo a un cambio sustantivo de orientación en el campo científico de las dificultades específicas de aprendizaje (DEA) con implicaciones directas tanto en la identificación como en el tratamiento. La implementación del criterio tradicional basado en el uso de la discrepancia CI-rendimiento o “Wait to Fail” Model (modelo basado en la espera al fracaso) está dejando paso a un modelo alternativo “Response to Intervention” Model (modelo basado en la Respuesta a la Intervención). Este cambio se debe a la existencia de hallazgos empíricos que cuestionan la validez del modelo tradicional. En este trabajo comenzaremos con una valoración de los principales resultados del estudio y sus implicaciones educativas para la intervención en DEA que ha promovido el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) sobre “la atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo”, para luego describir algunos antecedentes en el campo de estudio de las DEA en nuestro país con vistas a mirar hacia el futuro con propuestas como las que se están llevando a cabo a través del sistema tutorial de aprendizaje LETRA que incorpora el modelo RtI y que se está pilotando en países del espacio iberoamericano. Su principal objetivo es la formación de los docentes en este nuevo enfoque que permite la identificación e intervención temprana en alumnos con riesgo de presentar DEA.

Esta ponencia se articula en torno a dos partes bien diferenciadas pero estrechamente relacionadas entre sí. Una primera parte de esta intervención se centrará en resaltar y valorar algunos de los principales resultados y sus implicaciones educativas para la intervención en DEA del estudio que ha promovido el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) sobre “la atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo”. A raíz de esta valoración previa, la segunda parte disertará sobre uno de los grandes retos para el futuro inmediato en el campo de las DEA que consiste en la búsqueda de modelos eficaces de intervención en las DEA.

Desde la promulgación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), las DEA en España se han entendido en un sentido amplio quedando englobadas bajo el término de Necesidades Educativas Especiales (NEE). En este contexto se hablaba de un continuo en uno de cuyos extremos estarían las NEE permanentes y más graves (v.gr., sensoriales, motoras e intelectuales) y, en el otro, las transitorias o más leves (García, 1995; Jiménez y Hernández-Valle, 1999; Suárez, 1995). Las NEE en España, y también en otros países europeos como por ejemplo el Reino Unido (McLaughlin, et al, 2006), son identificadas cuando los alumnos no aprenden en el contexto del aula con los recursos ordinarios y se observa un desfase, entre ellos y sus compañeros, en los aprendizajes básicos que por su edad deberían haber alcanzado; y ello con independencia de que esta dificultad sea debida a deficiencias sensoriales, mentales, motrices, socioambientales o étnicas. Sin embargo, hay que destacar un hecho muy relevante producido en España con la publicación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 Mayo, de Educación (LOE) que incorpora por primera vez en una normativa de ámbito nacional el término “Dificultades específicas de aprendizaje” (DEA) en el Título II (Capítulo I), reconociendo las necesidades educativas de estos escolares y el deber de asegurar los recursos necesarios personales para el apoyo y refuerzo educativo a sus problemas para aprender. No obstante, la norma legal no define el término DEA, dejando esta competencia a cada Comunidad Autónoma del Estado.

El informe que ahora ha elaborado Eurodyce España-Redie (Red Española de Información sobre Educación) (2012) con el título “La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contacto de las necesidades específicas de apoyo educativo” ha tenido como principal objetivo obtener información general sobre la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAEs) y, en concreto, sobre el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, siendo el objetivo principal la atención al alumnado con dislexia. También señala el informe que la información presentada está referida a la atención prestada al alumnado con NEAEs, con dificultades específicas de aprendizaje y con dislexia, en las distintas Administraciones Educativas españolas en el año 2010. Por tanto, nos encontramos con un estudio inicial diagnóstico descriptivo de la situación que nos permite analizar y valorar la situación actual para poder reflexionar a partir de ahora sobre futuros retos para la intervención en las dificultades de aprendizaje. Como bien señala el informe “toda esta información ayudará sin duda alguna a padres, madres, alumnos, profesores, orientadores y profesionales de apoyo a clarificar qué es la dislexia y cómo se atiende, así como variados recursos, procedimientos e instrumentos para dicha atención” (p. 5).

En el contexto internacional, la identificación de niños con dificultades específicas de aprendizaje (DEA) ha estado basada en la utilización del criterio de discrepancia CI-rendimiento, el cual indica la existencia de un desajuste entre el potencial de aprendizaje del alumno y su rendimiento académico (Jiménez, 2012). Este criterio sigue aún vigente y se describe en el DSM IV-TR (American Psychiatric Association, 2002), aunque se ha propuesto su eliminación en la nueva edición DSM-V (<http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx>) (ver cómo pueden afectar estos cambios al ámbito de las DEA en distintos países en Al-Yagon, M., Cornoldi, C., Cabendish, W., Fawcett, A.J., Grünke, M., Jiménez, J.E., 2012). En E.E.U.U se llegó a incorporar a la legislación que regula la educación especial en los diferentes estados para la identificación de la categoría de diagnóstico DEA (Frankenberg y Fronzaglio, 1991). Por consiguiente, para muchos profesionales, el concepto DEA ha llegado a ser sinónimo de la existencia de una discrepancia entre rendimiento académico e inteligencia (Mather y Healey, 1990). Sin embargo, el uso de este criterio ha generado una gran controversia (Siegel, 1988, 1992, 2003; Stanovich, 1991). Así, por ejemplo, desde el comienzo de la investigación sobre las dificultades de aprendizaje en lectura y bajo el paradigma del criterio de discrepancia, se asumió que los lectores retrasados con alto CI (disléxicos) formarían un grupo diferente al de los lectores retrasados con bajo CI, porque presentarían un perfil distinto tanto en lo cognitivo como en lo neurológico. Sin embargo, hasta el momento no existe evidencia empírica de que realmente existan diferencias etiológicas, neurológicas y cognitivas entre disléxicos y lectores retrasados (Jiménez y Rodrigo, 2000).

En España, el grupo investigador “Dificultades de aprendizaje, Psicolingüística y Nuevas Tecnologías” de la Universidad de La Laguna ha llevado a cabo distintos estudios para analizar la relevancia de este constructo en la identificación de las DEA y los resultados han demostrado su falta de validez. Así, por ejemplo, en el campo de la lectura se ha demostrado que las diferencias de acceso al léxico entre normolectores y disléxicos no están mediatizadas por la influencia de la inteligencia (Jiménez y Rodrigo, 1994; Rodrigo y Jiménez, 1996, 1999). Asimismo, en el campo de la aritmética se ha encontrado que el perfil cognitivo de alumnos con y sin discrepancia CI-rendimiento es muy similar (Jiménez y García, 1999; Jiménez y García, 2002). Y por último, los niños que presentan bajo rendimiento en lectura con alto y bajo CI obtienen beneficios similares a través de la instrucción asistida a través de ordenador (Jiménez, et al, 2003). Finalmente, un estudio reciente examinó si los procesos cognitivos involucrados en la lectura (i.e., percepción del habla, conciencia fonológica, velocidad de nombrado, memoria de trabajo, procesamiento ortográfico, y procesamiento

sintáctico) eran diferentes en función del CI tanto en normolectores como disléxicos. La principal conclusión fue que existían diferencias significativas entre ambos grupos con independencia del CI (Jiménez, Siegel, O'Shanahan y Ford, 2008).

Desde una perspectiva evolutiva, Jiménez, Rodríguez, Guzmán y García (2010) encontraron que a medida que los alumnos con DEA en lectura pasan de curso se mantienen las diferencias con los normolectores en estos procesos cognitivos básicos que inciden en la adquisición de la lectura. Esto sugiere que las dificultades en los procesos cognitivos en vez de suavizarse con el nivel académico ocurre todo lo contrario, esto es, se perpetúan y además empeoran su pronóstico. Por tanto, estos hallazgos justifican la necesidad de incorporar modelos de identificación e intervención temprana de las DEA.

Las dificultades específicas de aprendizaje en España: mirando hacia el futuro

La tradicional ausencia de reconocimiento de las DEA en la propia legislación educativa española ha influido para que los profesionales apenas identificaran casos con DEA y, por tanto, optaran por un modelo basado en la discrepancia CI-rendimiento. En cambio, el reconocimiento reciente de las DEA en la legislación española unido a la investigación empírica que ha demostrado la irrelevancia del CI en la definición de las DEA, abre la posibilidad de que en nuestro país se aborde los criterios de identificación de este constructo sobre la base de modelos basados en la respuesta a la intervención. Esto significa evaluar tempranamente la respuesta de un alumno o alumna que presenta suficientes indicadores de obstáculos para sus aprendizajes futuros, a un programa de intervención personalizado basado en la investigación científica, y que coincide con sus necesidades individuales, con el fin de ir tomando decisiones educativas en función de la evolución de sus aprendizajes. Se trata de evaluar adecuadamente la respuesta del alumno a dicha instrucción e intervención.

Por tanto, desde la perspectiva de un modelo de respuesta a la intervención, se proponen programas de intervención, bien fundamentados, los cuales se aplican de manera intensiva sobre aquellos escolares en los que se sospecha que pueda existir una futura DEA (Denton, Fletcher, Anthony, y Francis, 2006; Linan-Thompson, Vaughn, Prater, y Cirino, 2006). Cuando a los alumnos que presentan indicadores de una DEA, se les proporciona una instrucción más intensiva e individualizada y siguen sin responder positivamente a una intervención más especializada, es entonces cuando se confirma la identificación de una DEA.

Para una correcta implementación de este modelo se requiere: 1) evaluar tempranamente (5-7 años) al alumno para determinar si presenta “alto riesgo”, 2) implementar programas de intervención preventiva basados en la investigación científica, y de larga duración y 3) monitorizar el progreso de aprendizaje del alumno. Es decir, revisar el progreso del alumno durante la intervención.

Por ello, el principal fundamento que subyace al modelo RTI es la prevención, de forma que, muchos escolares sin discapacidades o trastornos graves que participan en estos programas (dentro o fuera del aula ordinaria), mejoran sus dificultades, dejan de ser intervenidos de forma extraordinaria y se incorporan a la marcha normal con sus compañeros de edad. De otra forma, sin intervención preventiva, podrían engrosar las filas de los que fracasan en la escuela, no por motivo de una DEA, sino por sus especiales condiciones personales o su historia escolar.

En cambio, el enfoque basado en la discrepancia CI-rendimiento implica “esperar a que el alumno fracase” y es frecuente encontrar con la aplicación de este modelo que un elevado porcentaje de niños y niñas que son identificados suelen proceder de bajo nivel

socioeconómico, con bajo rendimiento, aprendices de una segunda lengua, o grupos minoritarios con desventajas socio-culturales. Por otra parte, con la aplicación del criterio de discrepancia CI-rendimiento un elevado porcentaje de niños son ubicados en aulas de educación especial cuando podían haber recibido instrucción dentro del aula ordinaria. Asimismo, este modelo ha provocado que un elevado porcentaje de falsos-negativos, es decir, niños que realmente necesitan recibir apoyo educativo, no fueron identificados de manera apropiada. La prevención y la instrucción fundamentada en la investigación científica son claves en el planteamiento que subyace a este modelo RTI.

Se sugiere también que el modelo RTI es útil para todos aquellos aprendices que “batallan” con el aprendizaje de las destrezas instrumentales básicas (i.e. lectura, escritura, aritmética, etc.) y que puede aplicarse en el propio contexto del aula ordinaria o, en su caso, en el aula de apoyo. El modelo RTI pone énfasis en el bajo rendimiento lo cual implica que su principal foco de atención reside en niños que no alcanzan un rendimiento óptimo en la escuela y por eso se requiere modificar las condiciones de instrucción para cerrar el puente entre nivel de rendimiento actual y el estimado.

En suma, la base de este modelo es que los alumnos que realmente presentan dificultad para aprender son aquellos en los que su respuesta a la instrucción basada en la evidencia empírica es débil en comparación a sus compañeros (Berninger y Abbott, 1994; Fuchs y Fuchs, 2006). Se establece una diferenciación clara entre bajo rendimiento debido a enseñanza inapropiada y bajo rendimiento debido al perfil del individuo. El bajo rendimiento es relevante solamente si hay evidencia de que el niño ha recibido instrucción adecuada y a pesar de ello no se ha observado un incremento en su nivel de rendimiento.

La Figura 1 recoge una síntesis de las principales características que hemos mencionado y que definen el modelo basado en la discrepancia CI-rendimiento y el modelo de respuesta a la intervención.

Criterio de identificación de las DEA	Discrepancia CI-rendimiento y factores de exclusión	Diferencia de rendimiento en comparación a sus compañeros, baja tasa de progreso a pesar de la intervención, factores de exclusión
Tipo de test	Inteligencia y rendimiento	Medidas de habilidades específicas necesarias para el éxito escolar
Tipo de comparación estándar	Test con referencia a normas	Test con referencia a normas tanto del aula como a nivel regional o nacional
Frecuencia de evaluación	Una o dos veces	Progreso académico es medido a través del tiempo
Naturaleza de la evaluación	Orientada a constructos que tienen una relación indirecta o general con el éxito escolar (v.gr., CI, discrepancia, procesos visomotores, etc.)	Habilidades más específicas relacionadas con el dominio curricular (v.gr., conciencia fonológica, fluidez, comprensión oral, etc.); más orientada a lo que hace el alumno
Momento de la evaluación	Esperar a que el alumno presente dificultad.	Se previene identificando al alumno con riesgo de presentar DEA.
Relación entre instrumento de evaluación y el currículum	Mínima	Directa
Relación entre evaluación e intervención	Es difícil demostrar la relación entre evaluación e instrucción efectiva	Existe relación directa entre evaluación e intervención

Figura 1 Modelo tradicional vs. Modelo RtI

Implementación del modelo RTI en Iberoamérica en las DEA en lectura: el sistema tutorial LETRA

Un ejemplo de implementación del modelo RtI en la prevención e identificación de las DEA, es la experiencia piloto que se lleva a cabo actualmente en algunos países del espacio Iberoamericano (v.gr., San Luis Potosí, México; Villanueva, Ciudad de Guatemala; Guayaquil, Ecuador; distritos de Barranquilla y Magdalena, Colombia), a través del programa experimental denominado LETRA que incorpora los materiales instruccionales que fueron evaluados de forma experimental a través del programa PREDEA en centros pilotos de las Islas Canarias. En esta primera experiencia participaron un total de siete centros escolares públicos de Educación Infantil y Primaria, y se llevo a cabo durante el curso 2008-2009 en horario de mañana. Esta acción, que afecta a 300 escolares de Infantil de 5 años y de 1º y 2º de Primaria, (5 a 8 años) así como a 40 docentes y orientadores, estaba contemplado en el plan de actuación institucional de la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad del Gobierno de Canarias. El cribaje inicial era realizado a través de la adaptación que realizamos al español del *Hong Kong Specific Learning Difficulties Behaviour Checklist* (for primary one pupils, Ho, Chang, Tsang, y Lee, 2000) contando con la autorización y colaboración del *Hong Kong Specific Learning Dificulties Research Team* que lidera la Dra. Connie Ho de la Universidad de Hong Kong. Este instrumento explora las siguientes dimensiones: comportamiento general, capacidad de habla, de memoria, de atención, de secuencia, coordinación muscular, sentido del espacio y la orientación, emociones y adaptación social. Su utilización se circunscribe exclusivamente al proceso de detección temprana de niños con riesgo de presentar dificultades de aprendizaje en lectura y escritura

dentro del proyecto experimental que desarrollaba la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

Una vez que los niños eran identificados con “riesgo” de presentar DEA a través del cuestionario de cribaje, se realizaba una evaluación pretest-postest mediante el EGRA (*Early Grade Reading Assessment*) cuya adaptación al español de Canarias llevamos a cabo en coordinación con el RTI (*Research Triangle Institute*) que tiene su sede en Washington DC (EEUU) y que ha sido el centro desde donde se ha diseñado este instrumento bajo la coordinación de la Dra. Amber Gove y el USAID (*United State Agency for International Development*). El instrumento EGRA explora las siguientes dimensiones en las que se mide tanto la exactitud como el tiempo de ejecución: conocimiento del nombre de las letras, conocimiento del sonido de las letras, conciencia fonológica, lectura de palabras familiares, lectura de pseudopalabras, lectura y comprensión de un texto, comprensión oral, y habilidades ortográficas en la escritura al dictado. Su utilización se circunscribe exclusivamente para el proceso de evaluación de los efectos del programa experimental en niños que habían sido detectados con riesgo de presentar dificultades de aprendizaje en lectura y escritura.

En esta experiencia los niños que fueron detectados con “riesgo” de DAL mediante el cuestionario ya mencionado (CUDEA, cuestionario de comportamiento de dificultades específicas de aprendizaje), fueron evaluados inicialmente con la batería IDEL, antes de comenzar la intervención. Para llevar a cabo el nivel 2 del modelo RtI, por un lado, los niños fueron agrupados en pequeños grupos de cinco, y recibieron intervención cinco días en semana, durante 45 minutos, bien dentro del aula o bien fuera. Por otro lado, se tomaron siete medidas más a lo largo del curso escolar para controlar el progreso de los niños a través de la Batería IDEL (Indicadores Dinámicos del Éxito de la Lectura), un sistema de evaluación desarrollado por el *Center on Teaching and Learning* en la Universidad de Oregon. En este sentido los datos obtenidos en las diferentes evaluaciones fueron introducidos en una base de datos, que arrojaba informes sobre la situación de los niños según datos normativos y que eran enviados a los profesores a mitad y a final de curso para que éstos pudieran ajustar la instrucción. IDEL contempla las siguientes áreas de evaluación: 1) *fluidez en el nombrado de letras (FNL)*, para evaluar el conocimiento alfabético; 2) *fluidez en la segmentación de fonemas (FSF)*, para evaluar el nivel de conciencia fonológica; 3) *fluidez en segmentación de palabras sin sentido o pseudopalabras (FPS)*, para analizar el nivel de procesamiento fonológico, 5) *fluidez en lectura oral y relato oral (FLO y FRO)*, donde se evalúa el acceso al léxico y la comprensión, y 6) *fluidez en el uso de la palabra (FUP)*, para evaluar el vocabulario.

El resultado de esta primera experiencia fue muy positivo debido a los resultados obtenidos. En pocas palabras el índice de niños que siendo detectados con “riesgo”, fue incluido en el ritmo normal de clase antes de acabar el curso académico fue bastante alto. De hecho los resultados indican que el programa mejora muchas de las habilidades entrenadas (ver el tema especial que dedica la revista científica española *Psicothema*, Jiménez, Rodríguez, Crespo, González, Artiles y Afonso, 2010). Las Figuras 3-5 recogen una representación gráfica de los resultados obtenidos.

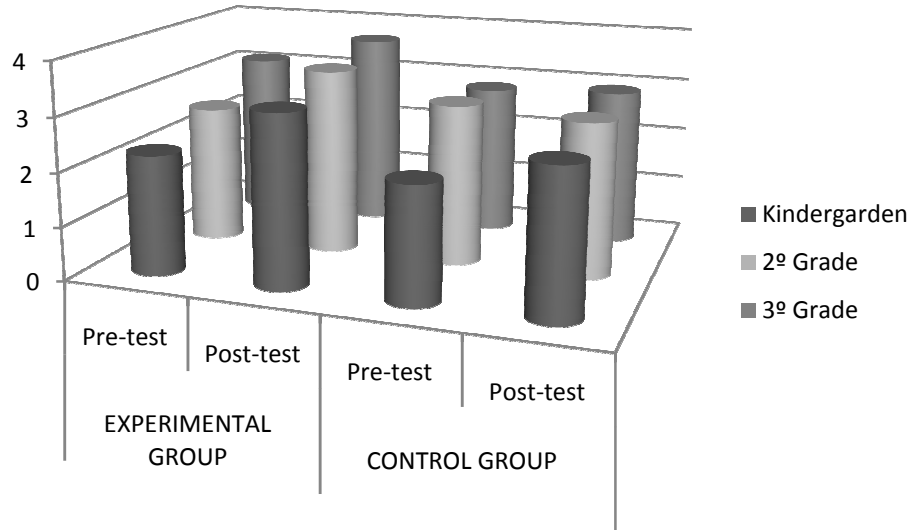


Figura 3. Efectos del modelo Rtl sobre la comprensión oral (medido a través de EGRA)
 Nota: Experimental Group= grupo experimental; Control Group= grupo control.

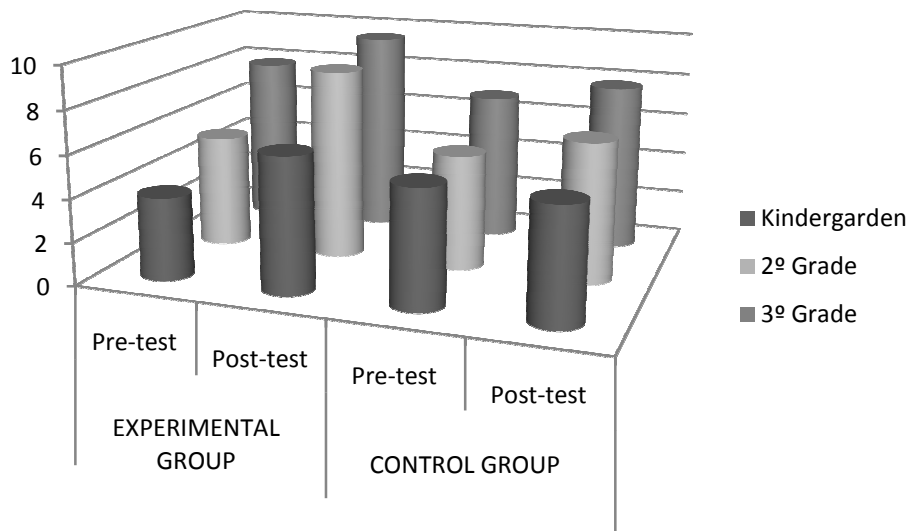


Figura 4. Efectos del modelo Rtl sobre la identificación de fonemas en posición inicial (medido a través de EGRA) Nota: Experimental Group= grupo experimental; Control Group= grupo control;

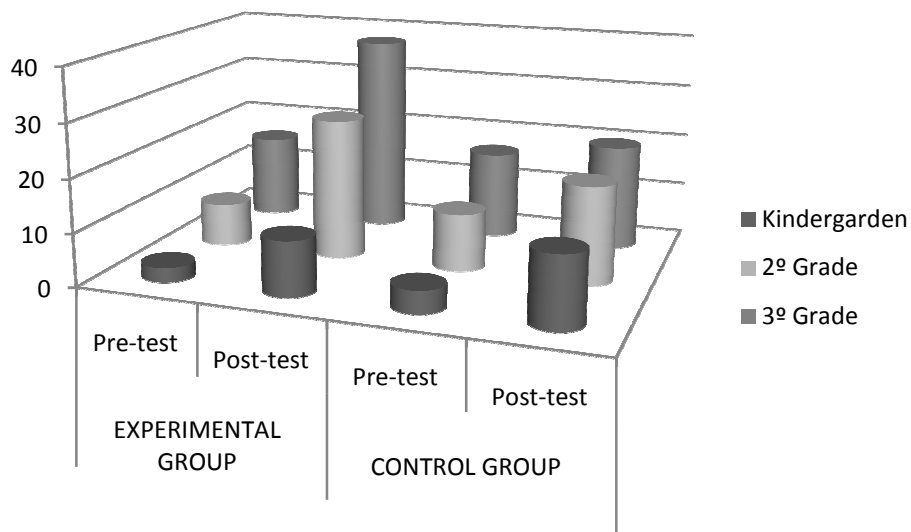


Figura 5. Efectos del modelo Rtl sobre el conocimiento alfabético (medido a través de EGRA)
 Nota: Experimental Group= grupo experimental; Control Group= grupo control;

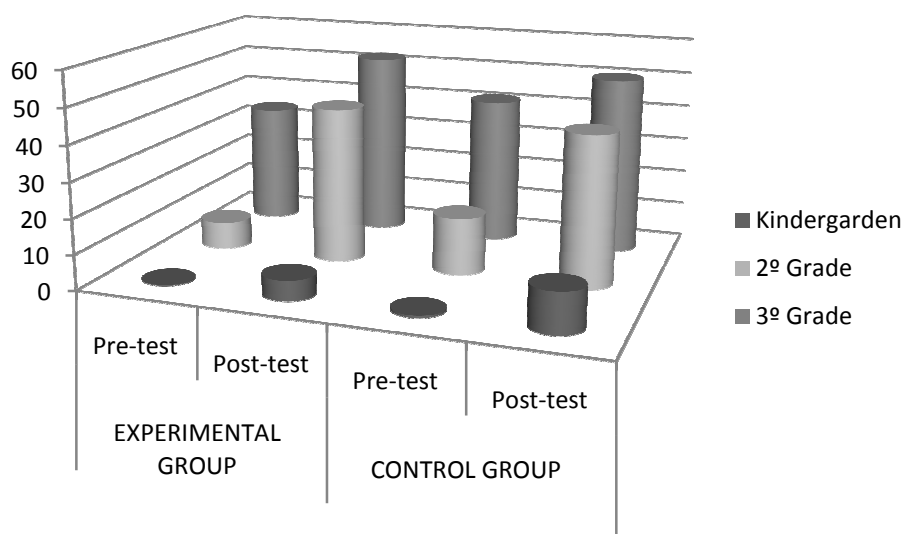


Figura 6. Efectos del modelo Rtl sobre lectura oral (medido a través de EGRA)
 Nota: Experimental Group= grupo experimental; Control Group= grupo control;

Actualmente, el resultado de esta experiencia ha servido para realizar mejoras en los materiales didácticos e incorporar nuevos recursos a través del uso de nuevas tecnologías que han dado lugar a la elaboración del programa tutorial “letra”. Se pretende que sea incorporado como una herramienta de prevención de las dificultades específicas de aprendizaje en lectura incluso dentro de la Programación General Anual de los centros, en consonancia con lo previsto en la normativa legal de Canarias que recoge “los programas preventivos de

refuerzo”, como una medida ordinaria a llevar a cabo por los centros, BOC (250/2010,32376). Además, se fija en la norma que, dentro de las actuaciones del profesorado especialista de apoyo a las NEAE, en centros ordinarios, pueda estar “la intervención preventiva en Educación Infantil de 5 años, 1º y 2º curso de Educación Primaria, en las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, con el alumnado que presente riesgo de tener dificultades para aprender, así como con el alumnado de primer curso de la ESO con riesgo de tener dificultades en los avances de sus aprendizajes” BOC (250/2010,32386).

Como se observa, el programa PREDEA, como precursor del sistema tutorial “letra”, ha tenido influencia en el desarrollo normativo de la educación en Canarias, incorporando además, en el procedimiento para realizar la detección temprana, la adaptación para Canarias de los instrumentos empleados en el cribaje del PREDEA, es decir, el *Hong Kong Specific Learning Difficulties Behaviour Checklist*; Ho et al (2000) y del EGRA (*Early Grade Reading Assessment*), diseño inicial de la RTI (*Research Triangle Institute*). Estos dos instrumentos (el primero lo incorpora también el programa “letra”) están a disposición de todos los centros educativos de Canarias recogidos en la “Guía para la detección temprana de discapacidades, trastornos, dificultades de aprendizaje y altas capacidades intelectuales”, publicada por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, tal como se menciona en la norma legal. “Para obtener de forma objetiva la información se utilizarán los protocolos y guías de observación establecidos por la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa en el documento “Guía para la detección temprana de discapacidades, trastornos, dificultades de aprendizaje y altas capacidades intelectuales”, BOC (40/2011,3902).

El programa letra¹ (www.programalettra.ull.es) es un sistema de aprendizaje tutorial que utiliza la plataforma MOODLE para crear un ambiente educativo virtual. Está diseñado para que el profesorado de educación infantil, de educación primaria y también el profesorado especialista y de apoyo pueda tener una formación sobre la prevención e instrucción en la lectura a partir de lo que prescribe la investigación científica. El último informe científico sobre el aprendizaje de la lectura, el *National Reading Panel* (Informe Nacional de Lectura) que aglutinó a múltiples expertos con la única finalidad de revisar toda la investigación realizada hasta el momento, logró identificar cuáles serían las habilidades críticas que se deben instruir para garantizar que los niños y niñas gocen de buena salud en cuanto a su desarrollo lector y evitar así que se puedan presentar dificultades de aprendizaje en el futuro. Estas habilidades críticas son: la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético, la fluidez y el vocabulario y la comprensión (para una revisión en español, Jiménez y O’Shanahan, 2008). Por otro lado, el programa está fundamentado en el enfoque de la Instrucción Directa, enfatizando el uso de pequeños grupos, instrucción cara a cara profesor-alumno, y el uso de lecciones claramente articuladas, en las que las tareas cognitivas se “desmenuzan” en pequeñas unidades, con una secuencia muy estructurada y un material explícito. Tal y como indica la literatura, el contenido de la instrucción, el uso de prácticas instruccionales efectivas, la instrucción explícita a través del modelado, el feedback correctivo y múltiples oportunidades para la práctica, incrementan el éxito de los estudiantes. La secuencia del programa letra contempla los siguientes componentes: elaboración y materiales, presentación de la actividad, modelado, actividad en grupo, práctica correctiva de grupo, actividad individual o en parejas y práctica correctiva individual. Todos sabemos la enorme importancia que tiene el aprendizaje de la lectura en los primeros años de la escolaridad. Aprendemos primero a leer y luego leemos para aprender. Esto nos da una idea de lo transcendental que es

¹ La elaboración de este programa ha sido posible gracias a la financiación del Plan Nacional I+D+i del Ministerio de Ciencia e Innovación español, ref. - PSI2009-11662 y a la participación de los profesores y becarios que integran el grupo de investigación “dificultades de aprendizaje, psicolingüística y nuevas tecnologías” de la ULL.

enseñar esta destreza académica y que lo hagamos sobre una base sólida y bien fundamentada para el futuro personal, social y escolar de los alumnos, y especialmente cuando estamos ante niños en situación de “riesgo” y de ser identificados con dislexia. Los autores del citado programa (Jiménez, Rodríguez, Crespo, Suárez, Guzmán, O’Shanahan, *et al*, 2012) han sido siempre conscientes de la necesidad de hacer llegar los últimos avances de la investigación científica a los profesionales que tienen esta responsabilidad de instruir o enseñar a leer. De todos es conocido que han existido muchos mitos y falsas creencias sobre la enseñanza de la lectura y se han propuesto múltiples métodos lo que siempre ha creado cierta confusión y desconcierto entre el profesorado.

El programa “letra”: diseño y estructura

El programa “letra” no es ajeno a la evidencia científica ya que se ha diseñado justamente para proporcionar al profesorado un modelo de cómo enseñar estas habilidades en la práctica diaria que tiene lugar en el contexto del aula. El diseño multimedia que han utilizado los autores ha sido el de una biblioteca donde el usuario que visita el entorno virtual se encuentra en la parte superior una hilera de libros que contienen cada uno de ellos los contenidos y recursos que necesita el profesorado en su formación (Ver Figura 2).



Figura 2 Portada principal del programa tutorial “letra”

- Cuando el usuario visita el primer tomo de la biblioteca FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA tiene la oportunidad de navegar por distintos tutoriales que le ayudarán a entender qué significa alcanzar por parte de los niños un buen nivel de desarrollo de la conciencia fonológica, del conocimiento alfabético, de la fluidez, del vocabulario y de la comprensión.
- En el segundo tomo de la biblioteca ESTRUCTURA, se presenta la organización del material para la intervención con el alumno. Incluye cinco libros para el profesorado y cinco cuadernos para el alumnado. El libro I (profesorado), está dedicado a la instrucción correcta de los sonidos vocálicos, a la identificación del

sonido de la vocal al inicio, medio y fin de la palabra, a la enseñanza de la grafía de las vocales minúsculas, mayúsculas y al uso del vocabulario oral y escrito.

Los libros II, III, IV y V (profesorado) contienen consonantes minúsculas, mayúsculas y sílabas trabadas que se estructuran atendiendo a varios criterios de clasificación: consonantes invariantes, frecuentes y fricativas (s, f); laterales y vibrantes (l, r); nasales (m, n); oclusivas (t, p, d, b); poco frecuentes (ñ, j, z); dependientes del contexto (c, g); muy infrecuentes (y, k, x, w) y grafemas compuestos (fr, tr, pr, pl...). Además de los modos articulatorios de cada una de las consonantes se han tenido en cuenta: la transparencia sonido-grafía, la dificultad de la escritura y la estructura silábica para lograr una secuencia de aprendizaje que facilite al niño la identificación de los fonemas.

En los libros se instruye sobre cómo enseñar los fonemas, las grafías de las letras, el vocabulario, la fluidez y la comprensión de textos. Las fichas de trabajo incluyen un formato novedoso que orienta al tutor sobre cómo organizar la secuencia de instrucción, a través de una serie de pasos: a) **elaboración y materiales** (qué debe tener preparado antes de comenzar la actividad, b) **presentación** (el objetivo es que el profesor explique la actividad y que al alumno le quede claro lo que se espera de él), c) **modelado** (el profesor ejecuta la actividad mostrando lo que el alumnado ha de hacer, uno de los objetivos de esta etapa es el uso de las señales, es decir, mostrarle al alumno lo que el profesor espera de él cada vez que se éste le haga un tipo de señal determinada u otro.), d) **actividad en grupo** (práctica con todo el alumnado hasta consolidar aprendizaje), e) **práctica correctiva grupal** (corrección inmediata del error a través del modelado correctivo), f) **actividad individual** (práctica individual que favorece el número de oportunidades de respuesta del alumno) y g) **práctica correctiva individual** (corrección inmediata del error utilizando el modelado y la combinación de las respuestas en grupo e individuales). El uso de señales para obtener respuestas al unísono por parte de los estudiantes y para que éstos diferencien entre el momento de la intervención del profesor y su propio momento de intervención es, por tanto, una parte central de la secuencia instruccional del programa letra.

Los cuadernos para el alumnado se corresponden con los libros del profesor e incluyen tarjetas alfabéticas de cada una de las letras, actividades para trabajar la iniciación a la escritura de las grafías (a través de pautas montessorianas y en dos tamaños diferentes) destinadas para los niños de educación infantil o de educación primaria en situación de riesgo. Otras actividades incluidas en el programa, se centran en la asociación dibujo-grafema, en la identificación y discriminación de las letras; en el aprendizaje de sílabas directas e inversas y de palabras con estructura: consonante- vocal (CV), vocal- consonante (VC), consonante- consonante- vocal (CCV), consonante-vocal- consonante (CVC); en el desarrollo de la lectura y de la escritura tanto de palabras como de frases; así como en el aprendizaje del significado de múltiples términos y su uso correcto en diversos contextos.

- En el tercer tomo de la biblioteca IMPLEMENTACIÓN el usuario puede consultar en detalle los materiales didácticos del profesor y el material del alumno para trabajar todas las habilidades que se deben estimular cuando los niños y niñas aprenden a leer: a) **conciencia fonológica**, mediante tareas que requieren que el niño manipule los fonemas. Por ejemplo, se le pide a los niños que escuchen atentamente y que traten de distinguir aquellas palabras que empiezan por un fonema determinado, o bien se les pide que levanten o bajen el pulgar, según si la palabra dicha por el profesor empieza por un fonema determinado o no; b) **conocimiento alfabético**, con el objeto de afianzar la relación grafema-fonema y

fonema-grafema, en algunas actividades, se le pide al niño que escriba las letras que el profesor va diciendo y que a la vez vaya pronunciándolas mientras la escriben; c) **vocabulario**, sabiendo que cuanto mayor sea el vocabulario oral y escrito del niño, mayor facilidad para tener un buen nivel de fluidez y comprensión, se le plantean al niño diferentes temáticas en las que irá aprendiendo vocabulario nuevo, tanto de forma oral como escrito; d) **comprensión**, se trabaja mediante la lectura de textos que van incrementando su dificultad (por ejemplo, aumentado el número de palabras), en algunas actividades se les pide a los niños, que hagan un esquema, y que expliquen oralmente siguiendo ese esquema lo que han comprendido del pasaje leído; y e) **fluidez**: esta dimensión se trabaja casi transversalmente a lo largo de todos los componentes, aunque también hay entrenamiento específico en la lectura rápida de palabras multisilábicas.

- Visitando el cuarto tomo de la biblioteca EVALUACIÓN el usuario aprende a usar los materiales de evaluación tanto para el cribaje inicial de los niños que se encuentran en situación de “riesgo” de presentar dificultades de aprendizaje en lectura, como los materiales destinados a controlar el progreso de aprendizaje de la lectura de los alumnos.
- En el quinto tomo de la biblioteca EXPERIENCIAS se presentan grabaciones de videos sobre cómo llevar a cabo buenas prácticas de enseñanza cuando se quiere instruir a niños y niñas en conciencia fonológica, conocimiento alfabético, fluidez, vocabulario y comprensión.
- En la visita por el sexto y último tomo de la biblioteca RECURSOS se encontrará bibliografía que le ayudará a saber más sobre la instrucción lectora fundamentada en la evidencia empírica, centrada en las variables predictoras del éxito lector, bibliografía sobre la legislación educativa, además de algunas direcciones web de interés relacionadas con el tópico.

En esta misma línea estamos desarrollando el sistema de aprendizaje tutorial PRIMATE que se orientaría hacia la formación del profesorado en RtI en el campo de la prevención e instrucción sobre población de “riesgo” de presentar DA en matemáticas². Se trata, por tanto, de un producto que podría ser de gran utilidad y rentabilidad para la propia comunidad educativa, para la formación del profesorado y la sociedad en general. Además, se hace necesario también para un futuro inmediato la intervención con las familias del alumnado que participen en el contexto de estos sistemas tutoriales para promover el aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas mediante seminarios a padres y madres. Los investigadores 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). En este sentido, contamos con evidencia de que la participación de los padres en las actividades de lectura de sus hijos está relacionada positivamente con el

² La elaboración de este programa se está realizando gracias a la financiación del Plan Nacional I+D+i del Ministerio de Economía y Competitividad, ref.- EDU2012-35098 con la participación de los profesores y becarios que integran el grupo de investigación “dificultades de aprendizaje, psicolingüística y nuevas tecnologías” de la ULL.

rendimiento lector (Sénéchal, Lefevre, Thomas, y Daley, 1998). Asimismo, variables socioeconómicas y culturales como el nivel de ingresos y nivel educativo de las familias afecta de manera directa el desarrollo del lenguaje escrito (Hart y Risley, 1995). De hecho, es bien sabido que las actividades que los padres realizan con sus hijos leyendo conjuntamente con ellos o ayudándoles en la realización de las tareas escolares contribuye o influye positivamente sobre los resultados que se alcanzan más tarde en lectura y escritura (Feitelson y Goldstein, 1986; Sénéchal, et al., 1998).

Referencias

- Al-Yagon, M., Cornoldi, C., Cabendish, W., Fawcett, A.J., Grünke, M., Jiménez, J.E. et al (2012, in press). The Proposed Changes for DSM-5 for SLD and ADHD: International Perspectives -- Australia, Germany, Greece, India, Israel, Italy, Spain, Taiwan, and the United Kingdom. *Journal of Learning Disabilities*.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Texto revisado. DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.
- Berninger, V.W., y Abbott, R.D. (1994). Redefining learning disabilities: Moving beyond aptitude-achievement discrepancies to failure to respond to validated treatment protocols. En G.R. Lyon (Ed.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New views on measurement issues* (pp. 163-183). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Denton, C. A., Fletcher, J. M., Anthony, J. L. y Francis, D. (2006). An evaluation of intensive interventions for students with persistent reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 447-466.
- Euydice (2012). La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo.
- Feitelson, D., y Goldstein, Z. (1986). Patterns of book ownership and reading to young children in Israeli school-oriented and nonschool-oriented families. *The Reading Teacher*, 39, 924-930.
- Frankenberg, W., y Fronzaglio, K. (1991). A review of states' criteria and procedures for identifying children with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 24, 495-500.
- Fuchs, D., y Fuchs, L.S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41, 93-99.
- García, J. (1995). *Manual de dificultades de aprendizaje. Lenguaje, lecto-escritura y matemáticas*. Madrid: Narcea.
- Hart, B., y Risley, T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: P. y Brookes.
- Ho, C.S.H., Chan, D.W.O, Tsang, S.M, y Lee, S.H. (2000). *The Hong Kong Test of Specific Learning Difficulties in Reading and Writing*. Hong Kong: Specific Learning Difficulties Research Team.
- Jiménez, J.E. (2012). *Dislexia en español: prevalencia e indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos*. Madrid: Pirámide.
- Jiménez, J.E., y García, A.I. (1999). Is IQ-achievement discrepancy relevant in the definition of arithmetic learning disabilities? *Learning Disability Quarterly*, 22, 291-301.

- Jiménez, J.E., y García, A.I. (2002). Strategy choice in solving arithmetic word problems: Are there differences between students with learning disabilities, G-V poor performance and typical achievement students? *Learning Disability Quarterly*, 25, 113-122.
- Jiménez, J.E., y Hernández-Valle, I. (1999). A Spanish perspective on learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 267-275 (trad. castellano en *EduPsykhé*, 2002, 1, 275-293).
- Jiménez, J.E., Ortiz, M.R., Rodrigo, M., Hernández-Valle, I., Ramírez, G., Estévez, A., et al. (2003). Do the effects of computer-assisted practice differ for reading-disabled children with or without IQ-achievement discrepancy? *Journal of Learning Disabilities*, 36, 4-47.
- Jiménez, J.E., y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 1-22.
<http://www.rieoei.org/deloslectores/2362JimenezV2.pdf>
- Jiménez, J.E., y Rodrigo, M. (1994). Is it true that the differences in reading performance between students with and without LD cannot be explained by IQ? *Journal of Learning Disabilities*, 27, 155-163.
- Jiménez, J.E., y Rodrigo, M. (2000). ¿Es relevante el criterio de discrepancia CI-rendimiento lector en el diagnóstico de la dislexia? *Revista de Psicología General y Aplicada*. 53, 477-487.
- Jiménez, J.E., Rodríguez, C., Crespo, P., Suárez, N., Guzmán, R., O'Shanahan, I., et al (2012). Letra: programa tutorial para la enseñanza de la lectura (www.programaletra.ull.es). Universidad de La Laguna.
- Jiménez, J.E., Rodríguez, C., Guzmán, R., y García, E. (2010). Desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en alumnos normolectores y alumnos con dificultades específicas de aprendizaje. *Revista de Educación*, 353, 361-386.
- Jiménez, J.E., Siegel, L.S., O'Shanahan, I., y Ford, L. (2008). The relative roles of IQ and cognitive processes in reading disability. *Educational Psychology*, 29, 27-43.
- Linan-Thompson, S., Vaughn, S., y Cirino, P.T. (2006). The response to intervention of English language learners at-risk for reading problems. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 390-398.
- Mather, N., y Healey, R. (1990). Deposing aptitude-achievement discrepancy as the imperial criterion for learning disabilities. *Learning disabilities: A multidisciplinary Journal*, 1, 40-48
- McLaughlin, M.J., Dyson, A., Nagle, K., Thurlow, M., Rouse, M., Hardman, M., et al. (2006). Cross-cultural perspectives on the classification of children with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40, 46-58.
- Rodrigo, M., y Jiménez, J.E. (1996). ¿Influyen las diferencias de CI en el acceso al léxico en lectores retrasados y lectores normales? *Revista de Psicología de la Educación*, 20, 5-19.
- Rodrigo, M., y Jiménez, J.E. (1999). IQ vs phonological recoding skill in explaining differences between reading disabled and normal readers in word recognition: Evidence from a naming task. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 129-142.
- Sénéchal, M., LeFevre, J.A., Thomas, E.M., y Daley, K.E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33, 96-116.

- Siegel, L.S. (1988). Evidence that IQ scores are irrelevant to the definition and analysis of reading disability. *Canadian Journal of Psychology*, 42, 202-215.
- Siegel, L.S. (1992). An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 618-629.
- Siegel, L.S. (2003). Basic cognitive processes and reading disabilities. In H.L. Swanson, K.R. Harris & S. Graham (Eds.). *Handbook of learning disabilities*, (pp.158-181). New York, NY: Guilford Press.
- Suárez, A. (1995). *Dificultades en el aprendizaje. Un modelo de diagnóstico e intervención*. Madrid: Santillana.
- Teale, W.H., y Sulzby, E (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In W.H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp.7-25). Norwood, NJ: Ablex.

Trabajo publicado originalmente en:

Navarro, J; Fernández, M^a.T^a; Soto, F.J. y Tortosa F. (Coords.) (2012) *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

<http://diversidad.murciaeduca.es/publica.php>