



temprana
lectura
orientación
prevención
cuestionarios
estimulación
Als
colaboración
apoyo
lenguaje
programa
escritura
detección
enfocarlos

PROTOCOLO DE DETECCIÓN TEMPRANA DE LAS DIFICULTADES EN EL LENGUAJE ESCRITO

Una propuesta proactiva e inclusiva

Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra
Nafarroako Heziketa Bereziko Baliabide Zentrua Tajonar, 14 B.
31006 Pamplona Iruña
848431230 creena@educacion.navarra.es
<https://creena.educacion.navarra.es/web/>

Documento elaborado por el Equipo de Atención a las Dificultades de Aprendizaje y del Lenguaje Oral del Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA)

Año 2020

Isabel Soto Enériz

Fernando Senosiain Mikelez

1. INTRODUCCIÓN	4
2. INSTRUCCIONES DEL PROCESO	8
2.1. OBJETIVOS	8
2.2. PROCEDIMIENTOS DE DETECCIÓN.....	9
3. Vía A. PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO. DETECCIÓN DESDE LA INTERVENCIÓN TEMPRANA.....	10
3.1. Desarrollo del Programa	13
4. Vía B. CUESTIONARIOS DE DETECCIÓN INDIVIDUALES Y REGISTROS GRUPALES.....	19
4.1. Procedimiento a seguir en la aplicación de los cuestionarios	20
4.2. Registro de los datos. Anexos.....	22
5. CONCLUSIONES	23
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	25

1. INTRODUCCIÓN

El lenguaje escrito nos permite el acceso al conocimiento y a la cultura. La mayor parte de los contenidos escolares se aprenden a través de él y un problema con esta herramienta básica puede conducir a un retraso en el aprendizaje escolar, acompañado de un sentimiento de ineficacia y de una baja autoestima, que puede desembocar en fracaso escolar y problemas socioemocionales.

El aprendizaje de la lectoescritura es uno de los retos más importantes al que se tiene que enfrentar nuestro alumnado en la escuela. La mayoría lo supera sin dificultades, pero hay un porcentaje de él que, durante el proceso de su aprendizaje, manifiesta una serie de dificultades que les impide avanzar al mismo ritmo que los demás.

El alumnado presenta ritmos diferentes de aprendizaje y las dificultades que muchos de ellos encuentran al comienzo de la adquisición de la lectura y la escritura, comunes y frecuentes, pueden ser transitorias, remitiendo con una adecuada intervención, o bien pueden persistir en el tiempo a pesar de ella, como ocurre con el alumnado con Dificultad Específica de Aprendizaje (DEA) en lectura.

La Dificultad Específica de Aprendizaje en lectura, comúnmente conocida como dislexia, se caracteriza por ser una dificultad persistente en la precisión y fluidez lectora acompañada generalmente de problemas en la comprensión lectora y también en la escritura.

La definición de mayor consenso actualmente es la adoptada por la Asociación Internacional de Dislexia (International Dyslexia Association) en 2002, que dice que la dislexia es una "dificultad específica de aprendizaje de origen neurobiológico, caracterizada por problemas en el reconocimiento exacto o fluido de las palabras y con déficit en las habilidades de decodificación y ortografía. Estas dificultades normalmente se deben a un déficit en el componente fonológico del lenguaje, que es inesperado en relación con otras habilidades cognitivas y la provisión de una adecuada instrucción en el aula. Las consecuencias secundarias pueden incluir problemas en la comprensión lectora y una reducida experiencia literaria, que a su vez impide el

crecimiento del vocabulario y conocimientos generales".

Si bien la dislexia se diagnostica una vez finalizado un tiempo consensuado y estimado suficiente o razonable para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, desde etapas bien tempranas, antes incluso de empezar con la enseñanza formal de la lectoescritura, se pueden observar una serie de señales que permiten detectar a los niños y niñas en riesgo de presentar dificultades en la adquisición de estas destrezas.

Existe investigación que evidencia la posibilidad de detectar a niños/as de riesgo cada vez más pronto en el tiempo y a comprobar que cuando se realizan intervenciones educativas en edades tempranas se pueden evitar los trastornos asociados a la dislexia (Cuetos, F.; Soriano M.; Luz R.; 2019), por lo que detectar las dificultades tempranamente e intervenir en el momento en el que se identifican, reduce el impacto posterior que puedan tener tanto en el aprendizaje de la lectura como a nivel emocional y motivacional hacia el resto de aprendizajes.

La legislación educativa actual incide en la necesidad de incorporar acciones y procedimientos encaminados a la detección e intervención temprana de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) derivadas de DEA.

En Navarra, la OF. 65/2012 que regula la respuesta educativa para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo derivadas de DEA y TDA-H en los centros públicos y concertados que imparten las enseñanzas correspondientes al segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, destaca que la detección de las necesidades específicas de apoyo educativo ha de hacerse lo más tempranamente posible para evitar desajustes en el aprendizaje y añade que *"en la detección temprana de estas dificultades se debe priorizar la utilización de registros e instrumentos bien fundamentados,..."* (Art. 4).

Siguiendo las directrices citadas en la legislación y basándonos en los conocimientos que nos aporta la investigación, en este documento se describe un proceso de detección temprana de dificultades en lenguaje escrito que

recoge los siguientes pasos:

1. Recogida de información sobre el alumnado y su contexto familiar en relación a aspectos del lenguaje oral y lectura antes de la escolarización en el 2º ciclo de Educación Infantil.

2. Desde el inicio de la escolarización desarrollo de actuaciones encaminadas a estimular el lenguaje oral y escrito dirigidas a todo el alumnado (Programa de estimulación). **VÍA A.**

3. Aplicación de unos cuestionarios en momentos clave al finalizar la etapa de Infantil y en los dos primeros cursos de Primaria. **VÍA B.**

Los procedimientos 1 y 3 corresponden a formas de detección a las que estamos más habituadas/os en el ámbito escolar, sin embargo, el procedimiento que se propone en el punto 2 puede resultar y es más novedoso porque se propone un procedimiento de detección basado en la intervención temprana, la evaluación y la evolución de las dificultades tras una intervención específica.

El seguimiento de estos pasos nos permitirá identificar al alumnado que presenta dificultades durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, intervenir inmediatamente en ellas y poder actuar en consonancia constatando su evolución a lo largo del tiempo.

Es conveniente aclarar que la detección de signos de alarma no significa diagnosticar. La detección temprana debe ir unida a una intervención, evaluación y seguimiento de la evolución y, en función de esta, se decidirá si se inicia un proceso diagnóstico.

Es importante también destacar la necesidad de realizar, a lo largo de este proceso de detección, un trabajo colaborativo entre profesionales, sobre todo entre el profesorado especialista en Audición y Lenguaje, orientadoras/es y el profesorado tutor, que ostenta un papel principal, ya que es el profesional que más tiempo pasa con el alumnado.

Todas estas actuaciones han de enmarcarse en los centros educativos en el contexto del "Plan de Atención a la Diversidad", con el fin de impulsar y, por ende, garantizar una educación de calidad a todo el alumnado del centro.

2. INSTRUCCIONES DEL PROCESO

2.1. OBJETIVOS

Generales:

- Detectar tempranamente al alumnado en riesgo de cara a lograr una lectura eficaz.
- Detectar tempranamente al alumnado en riesgo de tener dificultades específicas de aprendizaje en lectura.
- Lograr que se amortigüen las dificultades en lectura que experimenta el alumnado y contribuir a que todas/os puedan afrontar con mayor posibilidad de éxito el proceso de escolarización.
- Revisar en el Proyecto Educativo de centro los procedimientos que se llevan a la práctica en relación al acercamiento y la enseñanza formal de la lectoescritura.

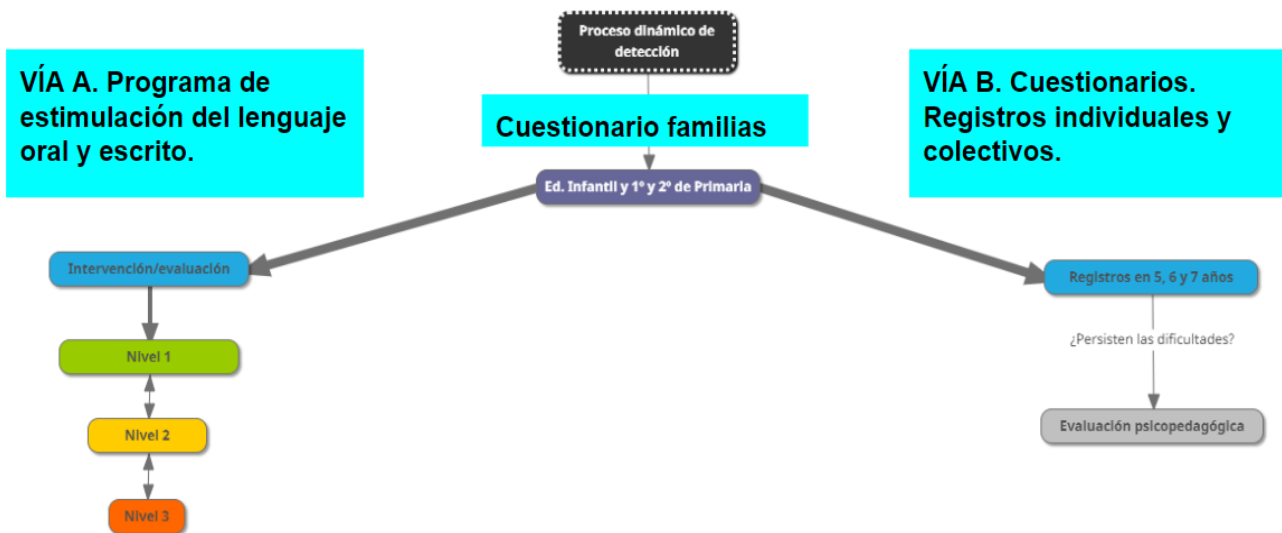
Específicos:

- Incluir en el Plan de Atención a la Diversidad de los centros educativos las actuaciones pertinentes para la detección y atención temprana de las necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a DEA en lectura, siempre desde la perspectiva de que son beneficiosas para todo el alumnado.
- Implicar a los orientadores/as en el impulso y realización de estas actuaciones de intervención/detección temprana y en el seguimiento del alumnado en riesgo desde edades tempranas para constatar su evolución y asesorar sobre medidas educativas adecuadas en cada momento.
- Sensibilizar al profesorado sobre la importancia del trabajo ordenado, sistemático y evaluado de los contenidos del Programa de estimulación del lenguaje oral y escrito.
- Conocer los índices de riesgo y dificultades más frecuentes y específicas del alumnado con DEA en lectura para poder detectar e intervenir

tempranamente.

- Integrar en las programaciones de aula (2º ciclo de Educación Infantil y 1º y 2º de Educación Primaria) de una forma más consciente objetivos lingüísticos referidos a los contenidos citados.
- Fomentar el trabajo colaborativo entre profesorado tutor, orientador/a, especialista en audición y lenguaje y la familia para garantizar una adecuada intervención y respuesta a las necesidades que presente nuestro alumnado durante el proceso de aprendizaje.
- Implicar a los equipos directivos en la facilitación de los tiempos de coordinación necesarios para llevar adelante todas las actuaciones a las que se refiere el documento, dando a las mismas la importancia que tienen como acciones que se dirigen a todo el alumnado y que conforman una herramienta para el éxito académico de todos ellos.

2.2. PROCEDIMIENTOS DE DETECCIÓN.



Para realizar el proceso de detección temprana proponemos las siguientes actuaciones:

- **Antes de la escolarización** en el 2º ciclo de Educación Infantil, las familias cumplimentarán un cuestionario en el periodo de prematrícula sobre las diferentes áreas de desarrollo del niño/a. Esta actuación está muy extendida

entre los centros educativos y hemos de asegurar que recoja también la información que identifica posibles indicadores de riesgo de tener dificultades en lenguaje oral y habilidades prelectoras, así como oportunidades para su desarrollo (antecedentes familiares de dificultades en lectura y/o lenguaje oral, entorno estimulador del lenguaje oral, entorno alfabetizador del hogar, problemas de audición, visión,...) *ANEXO 0. Prematrícula_Familias*

- **Durante la escolarización** en el 2º ciclo de Educación Infantil y 1º y 2º de Educación Primaria, se proponen dos vías de detección:

Vía A. Desarrollo de un Programa de estimulación del lenguaje oral y escrito.

Este programa propone la realización de actividades orientadas a la estimulación de aquellos aspectos que favorecen la adquisición del lenguaje oral y escrito (intervención proactiva) y que a su vez permiten evaluar su evolución durante el proceso e intervenir en función de la respuesta (evaluación continua y formativa).

Vía B. La aplicación de unos cuestionarios en unos momentos concretos que permiten registrar qué alumnado cumple indicadores de riesgo de desarrollar dificultades en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. *ANEXOS 1-5*

3. Vía A. PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO. DETECCIÓN DESDE LA INTERVENCIÓN TEMPRANA.

Esta es la vía de detección novedosa que se propone en este documento, consistente en la implementación del Programa de estimulación del lenguaje oral y escrito a desarrollar en el segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil y 1º y 2º de Educación Primaria. El objetivo que persigue este programa es que se integren en las programaciones ordinarias claros objetivos lingüísticos para trabajarlos en el día a día de forma sistemática, encaminados a desarrollar las habilidades necesarias que permitan un buen desarrollo del lenguaje oral y escrito, prestando especial importancia a la evaluación para observar progresos y para detectar dificultades e intervenir en diferentes niveles de intensidad con el alumnado según sea necesario. Es

decir, se trata de una propuesta que parte de la intervención desde etapas iniciales para detectar tempranamente las dificultades y poder ajustar la respuesta educativa.

En el caso del lenguaje escrito, es habitual que la detección de las dificultades se realice cuando pasa un tiempo desde que se ha iniciado la enseñanza formal de la lectoescritura, hacia 1º y 2º de Educación Primaria. Se detectan dificultades pero, en muchas ocasiones, cuesta interpretar adecuadamente a qué se deben y resulta complicado en estas edades iniciales distinguir entre un retraso lector y una dificultad específica. Generalmente, se achacan a una ralentización del proceso de aprendizaje, se justifica con ideas del tipo “ hay que dar más tiempo”, “necesita mayor madurez”, “tiene todo el ciclo para aprender”, etc. y se va pasando el tiempo.

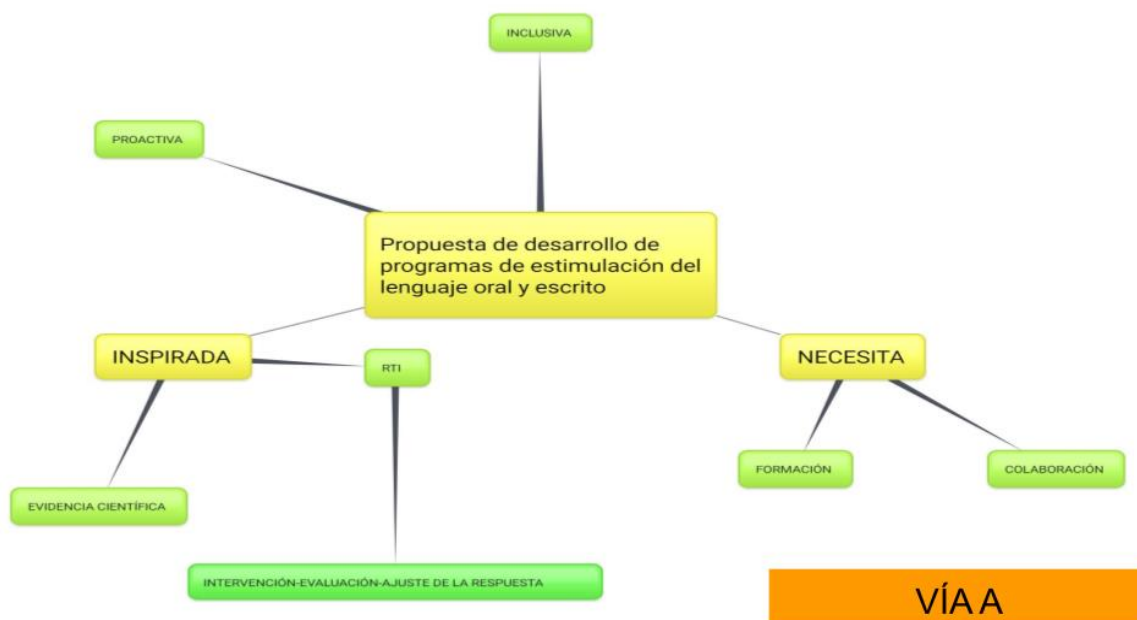
Tradicionalmente, la discrepancia Cociente Intelectual (CI)-Rendimiento y presentar un desajuste en lectura de dos a tres años con respecto a sus compañeros ha sido el criterio para identificar al alumnado con DEA en lectura. A esta forma de actuar se le ha denominado en la literatura modelo basado en la espera al fracaso (Fuchs & Fuchs, 1998; Lyon, 1995; Vellutino et al.,1996), ya que se suele esperar demasiado, a que la dificultad sea muy notoria, para tomarla en cuenta y para ponernos a actuar de una forma más específica, permitiendo que el alumnado con dificultades, las vaya arrastrando y acumulando en el tiempo y, tras ir encadenando fracasos, desarrollar un sentimiento de indefensión aprendida y perder la motivación hacia el aprendizaje.

En los últimos años se está proponiendo, como alternativa, un modelo de respuesta a la intervención (RTI en inglés. Juan E. Jiménez, 2019) para las dificultades de aprendizaje, a partir de un marco de práctica basada en la evidencia. En el caso del lenguaje escrito, consistiría en trabajar y evaluar de forma continua aquellos aspectos o componentes necesarios para alcanzar una lectura eficaz. Este modo de trabajar permite ajustar la intervención para dar respuesta a las necesidades que van surgiendo durante el proceso de aprendizaje y facilita, a su vez, la identificación del alumnado con riesgo de presentar DEA en lectura, ya que éste será el que, junto con otros factores a tener en cuenta, siga presentando dificultades persistentes en determinados

aspectos a lo largo del tiempo a pesar de haber recibido una instrucción adecuada.

En las etapas iniciales la estimulación del lenguaje oral y escrito tiene una gran importancia, ya que se ha de aprovechar la plasticidad cerebral de estas edades y la disponibilidad y las ganas de aprender a leer de los primeros años. En relación al lenguaje oral, éste sienta las bases para la adquisición de la lectura (Catts, Fey, Zhang, Tromblin, 1999) y hay estudios que confirman que problemas de lenguaje oral en la Educación Infantil están directamente relacionados con la posterior aparición de déficits en el rendimiento lector.

Recogiendo las ideas anteriormente citadas tiene sentido la propuesta de una estimulación educativa entendida como la puesta en marcha de una serie de actuaciones que se abordan desde una perspectiva preventiva y proactiva: actuando antes de que las dificultades hayan aparecido; inclusiva: a implantar en las aulas para todo el alumnado; basada en la evidencia científica: incidiendo en aquellos aspectos que se ha verificado que contribuyen a su buen desarrollo; y que facilite, a su vez, detectar tempranamente problemas sobre los que intervenir en el momento en que se identifiquen y evitar o minimizar dificultades de aprendizaje posteriores.



3.1. Desarrollo del Programa

3.1.1. Contenidos a trabajar

El abordaje de la estimulación del lenguaje oral y escrito se plantea desde aquellos aspectos que la evidencia científica ha verificado que contribuyen a su buen desarrollo.

El National Reading Panel (NRP) de Estados Unidos, tras un metaanálisis de la investigación sobre la enseñanza de la lectura, en su informe "Teaching children to read" (NRP, 2000), identificó las conocidas "cinco grandes ideas" como los aspectos más críticos a la hora de enseñarla: vocabulario, conciencia fonémica, conocimiento alfabético, fluidez y comprensión. Estos componentes son también críticos para el aprendizaje de la lectura en castellano, una lengua transparente cuya ortografía es consistente y cuyos límites silábicos están bien definidos (Juan E. Jiménez, 2019), algo que es asumible también en el caso del euskera por tener unas características de transparencia similares o incluso mayores que el castellano.

Otras variables como la velocidad de nombramiento, las habilidades prosódicas, el conocimiento morfológico, los conocimientos sintácticos y la capacidad para comprender y producir historias han sido también identificadas como favorecedoras de la adquisición de la lectura. (Cuetos, F.; Soriano, M.; Rello, L.; 2019).

Desde otra perspectiva, el Modelo de la Trenza de Scarborough (2001), basado en la concepción de "la visión simple de lectura" (Gough, Hoover y Peterson, 1996; Gough y Tunmer, 1986), identifica la decodificación (la lectura de palabras) y la comprensión oral como los factores que interrelacionados conducen a la comprensión lectora. Sin embargo, es importante señalar que, desde la "visión simple", la aportación de ambos componentes en la ecuación no es la misma a lo largo del aprendizaje de la lectura. A medida que la/el niña/o progresa en ese aprendizaje la comprensión oral se convierte en el foco principal para la comprensión lectora. En lenguas transparentes, como el castellano y el euskera, la decodificación se consigue relativamente pronto y es entonces la comprensión oral la que marca la diferencia entre ser o no ser un lector eficaz, de ahí la importancia de trabajar las habilidades lingüísticas orales también a lo largo de toda la Primaria.

En ese sentido, Víctor Acosta, sugiere un modelo de intervención en lenguaje oral y lectura temprana, en diferentes niveles de intervención y en colaboración profesional, sobre los componentes que ya hemos citado anteriormente. Además, de acuerdo con la evidencia a la que su grupo investigador ha llegado, añade el trabajo sobre las habilidades cognitivas y neuropsicológicas (atención, velocidad de procesamiento, memoria de trabajo, planificación e inhibición) que permiten una mejora de las funciones ejecutivas del alumnado y seguir avanzando en sus habilidades lingüísticas (Acosta, V., 2012). La investigación ha permitido ver que un programa que combina el lenguaje oral y la lectura, mejora el rendimiento lector del alumnado diagnosticado con TEL y es beneficioso para todo el alumnado.

A partir de este conjunto de investigaciones el “Programa de estimulación del lenguaje oral y escrito” se enfoca en el trabajo de estos contenidos:

- Lenguaje oral: fonética-fonología, vocabulario, conciencia morfológica, conciencia sintáctica, discurso narrativo, lenguaje figurado e inferencias.
- Descodificación: conciencia fonológica, conocimiento de las letras, asociación grafema-fonema, velocidad de denominación, conciencia prosódica, estrategias de lectura (lectura compartida; lectura asistida: lectura repetida, lectura pareada...).
- Otras habilidades cognitivas: atención, memoria de trabajo, fluidez verbal, planificación.

En relación a los contenidos es importante tener en cuenta estas consideraciones:

- Reconociendo la importancia del lenguaje oral en el desarrollo del lenguaje escrito y atendiendo a la diversa realidad lingüística de nuestra Comunidad y a los modelos lingüísticos y programas de aprendizaje en idiomas que se ofertan, se hace necesario prestar una atención especial a la estimulación del lenguaje oral cuando la lengua materna y la de aprendizaje no coinciden, ya que la inmersión puede no garantizar su aprendizaje y todo el

alumnado se beneficia de una estimulación más consciente y sistemática.

- La enseñanza formal de la lectura no se realiza uniformemente en todos los centros. En algunos se inicia en el último curso de Infantil y en otros en el primer curso de Educación Primaria, en unos se siguen métodos analíticos, en otros sintéticos y, por lo general, métodos mixtos. Sin embargo, hay mayor evidencia de que la enseñanza, para lenguas transparentes como las nuestras, basada en un método sintético (a partir de las habilidades fonológicas y enseñanza sistemática de la relación letra-sonido), facilita más el crecimiento lector del alumnado y hace posible que, el que presenta dificultades específicas en el aprendizaje lector, alcance una aceptable precisión y fluidez lectora.

- El acercamiento a la lectoescritura y su enseñanza formal requiere de una planificación y es importante destacar la necesidad de que en cada centro escolar haya una línea metodológica en base al conocimiento científico, clara y acordada por todos/as las docentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, para garantizar una coherencia y continuidad en el aprendizaje y facilitar el tránsito entre las diferentes etapas y cursos.

3.1.2. Modelo colaborativo de intervención.

La implementación de estas actuaciones en el aula se plantea desde un modelo colaborativo entre los diferentes agentes de intervención en la escuela (tutor/a, AL, orientación y equipo directivo) y la familia.



Partimos de dos ideas básicas:

- Toda la comunidad educativa debe reconocer que la estimulación del lenguaje oral y escrito de una forma sistemática y ordenada desde edades tempranas contribuye a dar una educación de calidad a todo el alumnado del centro.
- La estimulación del lenguaje no debe ni puede recaer exclusivamente en el especialista de Audición y lenguaje.

En la puesta en marcha del Programa hay participantes claves y tareas en las que implicarse:

- El equipo directivo y orientación han de impulsar y garantizar el desarrollo de este Programa:
 - Facilitando tiempos de coordinación y de reflexión necesarios para la planificación, para la puesta en marcha, evaluación, toma de decisiones, etc. que el programa exige.
 - Incluyendo el Programa de estimulación del lenguaje oral y escrito en el Plan de Atención a la Diversidad del centro.
 - El/la orientador/a del centro, además de impulsar estas actuaciones de detección desde la Unidad de Apoyo Educativo del centro, realizará el seguimiento del alumnado en riesgo y decidirá, en función de la evolución y la respuesta a la intervención, la realización de una evaluación psicopedagógica con el objetivo de determinar las necesidades específicas de apoyo educativo, apoyar una intervención más específica e individualizada y establecer un diagnóstico, si es el caso.
- Las/os tutoras/es y maestros y maestras de Audición y lenguaje han de implicarse activamente en se puesta en marcha:
 - Parten de una planificación conjunta, contextualizada y fundamentada en las programaciones de aula, para trabajar los contenidos lingüísticos de forma más sistemática y consciente con todo el alumnado.

- Evalúan el progreso del alumnado
- Intervienen y hacen seguimiento del alumnado que más apoyos necesita junto con la orientación.
- Las familias:
 - Comparten el conocimiento sobre sus hijos/as, las dificultades que tienen y los progresos que realizan.
 - Complementan el trabajo de la escuela en el hogar.
 - Participan en el aprendizaje y puesta en acción de estrategias de interacción y de lectura.

3.1.3. Evaluación continua/diferentes niveles de intervención.

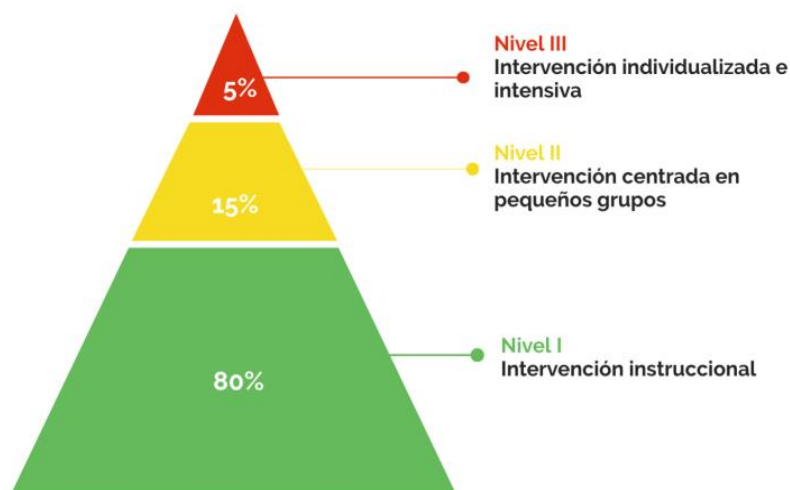
En el desarrollo del Programa de estimulación del lenguaje oral y escrito la evaluación tiene un papel fundamental. Esta evaluación se ha basar en las actividades desarrolladas en función de los distintos contenidos trabajados y se inspira en el modelo de Respuesta a la Intervención (RTI), el cual señala que, según la respuesta del alumnado a la intervención, ésta se ajustará en diferentes términos de intensidad y modalidad de agrupamiento.

Nivel I: el profesorado tutor trabaja con el profesorado especialista de AyL en la definición, secuenciación de actividades, puesta en práctica y evaluación de todo el alumnado en el aula habitual para identificar a los que no progresan adecuadamente en esta propuesta general. Éste alumnado pasaría a un nivel II de intervención.

Nivel II: se organiza a los/as niños/as en pequeños grupos (entre dos y cinco alumnos) dentro del aula ordinaria para ser apoyados de manera más intensa y durante más tiempo por el/la profesor/a y/o el/la maestro/a de AyL. Es un complemento al nivel 1 y los materiales utilizados son los mismos (aunque se puedan apoyar en otros). En los casos en los que el progreso no sea el esperado se pasaría a un nivel III.

Nivel III: el/la alumno/a con más dificultades recibe dentro o fuera del aula una enseñanza más explícita, individualizada (o pequeño grupo homogéneo de 3) e intensiva.

La respuesta a la intervención en los diferentes niveles permite pasar de uno a otro y volver.



3.1.4. Análisis e intervención de los contextos de aula y familiar.

Las dificultades que una persona experimenta son consecuencia de la relación entre sus características personales y el ambiente en el que se desenvuelve.

En la detección de dificultades se hace necesario, por tanto, analizar también los contextos en los que se producen y "detectar" en ellos barreras que puedan estar entorpeciendo su participación y aprendizaje.

En el análisis de los contextos escolar y familiar se han de considerar al menos tres áreas:

- Análisis de espacios y materiales.
- Oportunidades de aprender lenguaje oral y escrito que se producen.
- Estrategias de interacción utilizadas por los adultos de referencia.

4. Vía B. CUESTIONARIOS DE DETECCIÓN INDIVIDUALES Y REGISTROS GRUPALES

El D.F. 23/2007 que establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra cita, como uno de los objetivos generales de esta etapa, iniciarse en la lecto-escritura y concreta en el artículo 6, referido a contenidos, que “se fomentará una primera aproximación a la lectura y escritura”.

Los dos primeros años de Educación Primaria son claves en la adquisición del código escrito que debe ser abordado en el ámbito natural del aula ordinaria (D.F. 60/2014). En estos cursos se concibe la lectoescritura como un contenido de aprendizaje, esperando que todo el alumnado lo haya automatizado al final de 2º y que a partir de 3º la lectura sea una herramienta útil para poder aprender.

En general, la mayoría de la población escolar aprende a leer alrededor de los seis o siete años, es decir, durante el primer curso de Educación Primaria. Sin embargo, parte del alumnado aprende antes y otro puede presentar dificultades que le impidan aprender al mismo ritmo que los demás y que ese aprendizaje no sea tan óptimo.

En la propuesta de doble vía de detección que se propone, es la vía A, el Programa de estimulación del lenguaje oral y escrito, la que más importancia tiene puesto que no solo detecta dificultades sino que interviene sobre ellas ya desde 1º de Infantil y antes de la enseñanza formal de la lectura. No obstante, durante el proceso se propone cumplimentar los cuestionarios en 3º de EI, 1º y 2º EP (vía B), ya que se consideran momentos claves en el aprendizaje del proceso lectoescritor, puesto que abarcan un tiempo clave en el conocimiento alfabético y las habilidades consolidadas de decodificación.

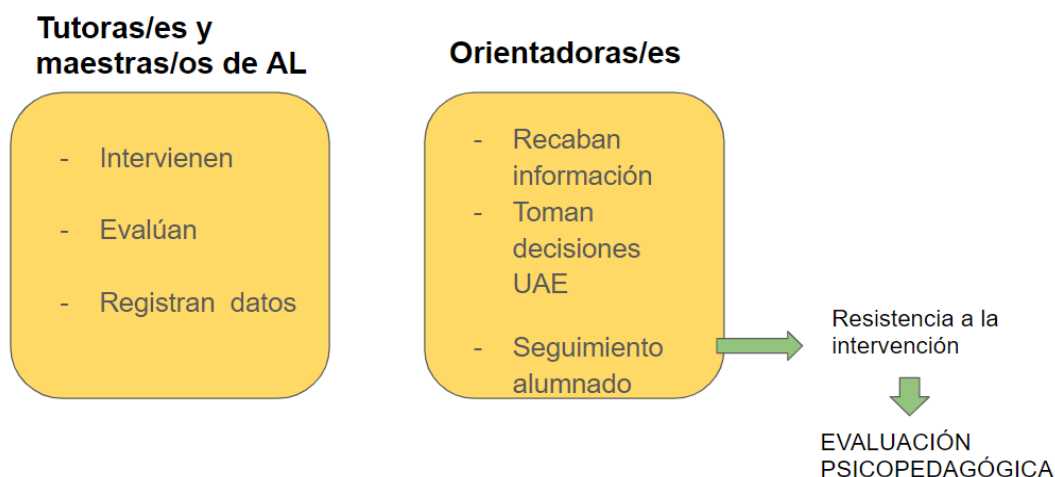
Recabar esta información sobre el alumnado en riesgo desde 3º de Educación Infantil, nos permite otra manera de registrar sus dificultades, ajustar intervenciones, tomar decisiones respecto a las distintas transiciones de etapa o cursos, observar la evolución del alumnado y decidir sobre actuaciones posteriores como la necesaria evaluación psicopedagógica en algunos casos.

La aplicación de estos cuestionarios se considera como una forma de detección temprana complementaria a las actividades y evaluación que se han propuesto desarrollar en el apartado anterior (Vía A). Se trata de registrar conductas lingüísticas y habilidades que describen o constituyen problemas recurrentes en el alumnado con dificultades lectoras, aunque se manifiestan de forma distinta a lo largo de la escolaridad y en función de la intervención sistemática recibida.

Si el alumnado ha pasado a lo largo de su escolarización por la propuesta de detección que se presenta en este documento, los datos recogidos sobre el alumnado en riesgo serán suficientes para tomar la decisión de hacer una evaluación psicopedagógica.

Sin embargo, la realidad nos muestra, que en algunas ocasiones no va a ser así (alumnado sobrevenido, situaciones de escolarización especiales,...) por lo que la detección de las dificultades se hará en cursos posteriores, para lo cual se incluyen cuestionarios también para 3º y 4º de Primaria, que reflejan ya indicadores de dislexia. En estos casos, teniendo en cuenta la historia escolar de este alumnado, las ayudas recibidas o no, la respuesta a las mismas y otras dificultades añadidas, se podrán dirigir actuaciones orientadas directamente a una enseñanza intensiva y controlada que permita ver una rápida evolución o a una evaluación psicopedagógica con la que dar paso a una detección de necesidades e iniciar un proceso diagnóstico.

4.1. Procedimiento a seguir en la aplicación de los cuestionarios



1. La orientadora del centro, a principio de curso, se reúne con el profesorado (Tutor/AL) de los cursos citados y proporciona el cuestionario correspondiente para la detección. Realiza las explicaciones pertinentes sobre su finalidad, criterios y procedimiento. En esta reunión se aclaran las dudas conceptuales con el fin de entender el significado de cada uno de los indicadores. Se establecen los plazos de cumplimentación.

2. Los cuestionarios incluyen instrucciones a seguir en su aplicación.

3. El profesorado (Tutor/AL) al final de la primera evaluación completa el cuestionario individual para cada alumno/a, anota en un registro grupal el número de lista del alumnado que cumple de una forma significativa alguno o muchos de los indicadores y en la sesión de evaluación lo comparte con el equipo docente y el/la orientador/a del centro. En la segunda y tercera evaluación se vuelve a aplicar el cuestionario individual al alumnado recogido en el registro grupal y a cualquier otro que se considere necesario y se anotan los números de lista en el nuevo registro grupal. Dado que la vía A y la vía B convergen en estos momentos clave, con toda probabilidad, el alumnado identificado con dificultades en los cuestionarios debería coincidir con el alumnado que ya está recibiendo un apoyo más intensivo a partir de lo observado en la elaboración continua de lo trabajado en el aula diariamente conforme a la vía A.

4. En la 3ª evaluación, se podrá observar la evolución de este alumnado y si persisten las dificultades teniendo en cuenta los registros (individuales y colectivos). El/ la Orientador/a, en el marco de la UAE, asesorará sobre las medidas a tomar el próximo curso para dar la respuesta educativa más adecuada a las necesidades de apoyo educativo identificadas.

5. El cuestionario individual de 3º y 4º de Primaria se aplicará al alumnado que el/la tutor/a y orientador/a estimen oportuno.

4.2. Registro de los datos. Anexos.

Los anexos adjuntos son los registros de uso individual y grupal:

- ANEXO 0. Prematrícula_Familias.
- ANEXO 1. 3º E. Infantil_ lectoescritura_Registro individual.
- ANEXO 2. 3º E. Infantil_ lectoescritura_Registro grupal.
- ANEXO 3. 1º y 2º E. Primaria_ lectoescritura_Registro individual.
- ANEXO 4. 1º y 2º E. Primaria_ lectoescritura_Registro grupal.
- ANEXO 5. 3º y 4º E. Primaria_ lectoescritura_Registro individual.

Cada registro tiene en cuenta los signos de alarma más característicos de cada edad pero en la etapa de Primaria se insiste en evaluar los signos de alarma de la etapa y cursos anteriores, ya que la persistencia de los indicadores de riesgo nos aporta una información muy valiosa para discernir entre un caso de retraso lector o una dificultad específica de aprendizaje en lectura.

Debido a que en muchas ocasiones la dislexia no se da de forma aislada, todos los registros individuales añaden un apartado final en el que se pueden incluir otros aspectos importantes a considerar que, sumados a los ya identificados, pueden empeorar la sintomatología. Los trastornos comórbidos que más frecuentemente se presentan de forma paralela son: Trastorno por Déficit de Atención / Hiperactividad (TDAH), Discalculia, Trastorno Específico del Lenguaje (TEL).

El uso de los registros individuales nos permite la custodia de los resultados en la carpeta de la alumna o el alumno y asegurarse de que la información individual queda recogida en su historial para poder constatar su evolución y facilitar la transmisión de información en el caso de cambio de profesorado y transición entre etapas.

El registro grupal puede ayudarnos a tener una visión de grupo y tomar decisiones a este nivel.

Tanto la información individual del alumnado como la grupal, conocida

por el/la orientador/a y analizados los datos en la UAE, servirá al asesoramiento y a la decisión sobre las medidas a adoptar para dar la respuesta educativa adecuada a las dificultades identificadas.

5. CONCLUSIONES

Una detección de dificultades basada en la recogida de información en el entorno familiar, en la intervención desde el inicio de la escolarización, la evaluación continua y la respuesta a dicha intervención nos permitirá identificar tempranamente e intervenir de inmediato sobre las dificultades que presenta el alumnado en el proceso de adquisición de la lectoescritura.

Complementariamente al trabajo prioritario sobre los contenidos lingüísticos que la evidencia científica relaciona con la lectura eficaz (vía A), detenerse en momentos clave de la escolarización para reflexionar sobre los signos de riesgo de tener dificultades específicas de aprendizaje en lectura a partir de unos cuestionarios (vía B) permite otra forma de visualizar, seguir al alumnado y tomar decisiones sobre la intervención.

Se quiere resaltar el hecho de que las dos vías de detección propuestas guardan una estrecha relación, ya que los cuestionarios hacen referencia a las áreas que caracterizan al alumnado con dificultad específica en lectura, las cuales han de ser trabajadas a partir del desarrollo de los contenidos del Programa de estimulación del lenguaje oral y escrito.

Ambas actuaciones servirán en muchos casos para conseguir con éxito los objetivos esperables. En otros casos, sin embargo, los problemas seguirán existiendo y, ya constatada la difícil respuesta a la intervención que el/la alumno/a ha tenido en el tiempo de aprendizaje (información muy relevante para hacer un diagnóstico de DEA), será necesaria una valoración más profunda mediante una [evaluación psicopedagógica](#), para obtener información de las condiciones personales, académicas, sociales, afectivo-emocionales del alumno/a y del contexto en un momento determinado. En este sentido, el artículo 4 de la OF 65/2012 determina que ésta “será realizada por el orientador u orientadora del centro en colaboración con el profesorado y la familia cuando las dificultades que presente el alumnado en relación con la lecto-escritura

interfieran de forma significativa en su avance escolar”.

En definitiva, la doble orientación como procedimiento de detección de dificultades que se describe en este documento redundará en la mejora de la calidad educativa desde una perspectiva de normalización, equidad e inclusión porque, por un lado propone actuaciones para el desarrollo lingüístico de todo el alumnado, lo cual deriva en mayores oportunidades de éxito escolar para todos y todas; y, por otra parte, supone una atención, desde el principio, a aquel alumnado que muestra dificultades y al más vulnerable por sus condiciones neurobiológicas, y les da la posibilidad de mejora y de que el impacto de estas dificultades sea menor en su proceso de escolarización, en su motivación hacia los aprendizajes y en su bienestar emocional y social.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- **Acosta, V. (2012).** Algunos retos y propuestas en la conceptualización, evaluación e intervención del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Revista Chilena de Fonoaudiología. Volumen 11, pp. 23-36.
- **American Psychiatric Association. (2018).** Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales. DSM-5.
- **Catts, H.W.; Fey M.E.; Zhang X.; Tomblin J.B. (1999).** Language Basis of Reading and Reading Disabilities: Evidence From a Longitudinal Investigation. Scientific Studies of Reading. Volume 3. Pp 331-361.
- Publicado online en 2009 en: https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0304_2
- **Consejería de Educación, Juventud y Deportes de Murcia. (2018).** Guía de enseñanza del inglés. Para alumnos con dislexia y otras dificultades.
- **Cuetos, F.; Soriano, M.; Rello, L. (2019).** Dislexia. Ni despiste ni pereza. Ed. La Esfera de los Libros. Madrid.
- **CREENA.** Evaluación Psicopedagógica del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de Dificultades de Aprendizaje. <https://creena.educacion.navarra.es/web/protocolos/dificultades-especificas-del-aprendizaje/>
- **Departamento de educación, universidades e investigación. Gobierno vasco. (2010).** Guía de buenas prácticas. “El profesorado ante la enseñanza de la lectura”.
- **Fuchs LS, Fuchs D. (1998).** Treatment validity: A unifying concept for reconceptualizing the identification of learning disabilities. Learning Disabilities Research & Practice;13(4):204–19.
- **Gobierno de La Rioja. (2019).** Protocolo de atención al alumnado con dificultad específica en lectura: dislexia.

- **Gobierno de Navarra. (2007).** DECRETO FORAL 23/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra.
- **Gobierno de Navarra. (2012).** ORDEN FORAL 65/2012, de 18 de junio, del Consejero de Educación, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativos derivadas de trastornos de aprendizaje y trastorno por déficit de atención e hiperactividad en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de la Comunidad Foral de Navarra.
- **Gobierno de Navarra (2014).** DECRETO FORAL 60/2014, de 16 de julio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación primaria en la Comunidad Foral de Navarra.
- **Gobierno de Navarra. Departamento de Educación. (2012).** Entender y atender al alumnado con trastorno de aprendizaje (TA).
- **Gough, P.B. y Tunmer, W.E. (1986).** Decoding, reading, and reading disability. RASE: Remedial and Special Education.
- **Gough, P.B., Hoover, W.A. y Peterson, C.L. (1996).** Some observations on a simple view of reading. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- **International Dyslexia Association (2002).**
<https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- **Jiménez, J.E. (2019).** Modelo de respuesta a la intervención. Ed Pirámide. Madrid.
- **Lyon GR. (1995).** Toward a definition of dyslexia. Ann Dyslexia. Jan; 45(1):1-27.
- **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: Reports of the subgroups. Bethesda, MD: National Institute of Child health and Human Development. Recuperado de:

- <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- **PRODISCAT. (2010).** Col·legi de Logopedes de Catalunya.
- **PRODISLEX. (2010).** Protocolos de detección y actuación en dislexia para Educación Infantil, 1er y 2ºciclo EP. Nº de registro:PM-386-2010.
- **Rello, L. (2018).** “Superar la dislexia” pags. 42-45. Ed. Paidós Educación.
- **Scarborough, H.S. (2001).** Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice. En S.B. Neuman y D. K. Dickinson (eds.), Handbook of Early Literacy (pp. 97-110). Nueva York, NY: Guilford Press.
- **Vellutino FR, Scanlon DM, Sipay ER, Small SG, Pratt A, Chen R, Denckla MB. (1996).** Cognitive profiles of difficult to remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. Journal of Educational Psychology; 88(4):601–638.

