



PROGRAMA DE INTERVENCIÓN ESCOLAR PARA UN CASO CON DIFICULTAD EN LA LECTOESCRITURA

TRABAJO FIN DE GRADO EN LOGOPEDIA

AUTORA: María Dolores Pedrosa Fernández

PROFESORA: M^a Asunción Romero López

Facultad de Psicología

Universidad de Granada

Curso 2015/2016

ÍNDICE

RESUMEN/ABSTRACT	3
1. JUSTIFICACIÓN	4
2. INTRODUCCIÓN	4
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	5
3.1. Concepto	5
3.2. Clasificación	6
3.3. Causas y manifestaciones comportamentales de los problemas de lectoescritura	7
3.4. Intervención logopédica y las nuevas tecnologías en problemas de lectoescritura	9
4. PRESENTACIÓN DEL CASO	10
5. DISEÑO DE LA EVALUACIÓN	11
5.1. Evaluación inicial	11
5.2. Evaluación de seguimiento y evaluación final	11
6. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN	12
6.1. Objetivos	12
6.2. Temporalización	12
6.3. Contenidos	12
7. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA	21
REFERENCIAS	22
ANEXO I	24
ANEXO II	26
ANEXO III	27

RESUMEN

El trabajo realizado presenta un plan de intervención dirigido a un alumno de 2º de Educación Primaria con problemas en la lectoescritura escolarizado en la localidad de Granada. Con objeto de dar respuesta a sus necesidades educativas, se elaboró un material individualizado centrado en el uso de las nuevas tecnologías, con el que se pretendía solventar sus dificultades y mejorar su capacidad de lectoescritura. Durante la realización del programa, se llevó a cabo un seguimiento del progreso del sujeto y, por último, se evaluará su validez por medio de una hoja de registro con la finalidad de valorar la eficacia del mismo, registrar el desarrollo de los ejercicios planteados (proponiendo futuras mejoras, en caso de ser necesario) y el grado de satisfacción del caso.

Palabras clave: lectoescritura, dislexia, dificultades, intervención logopédica, nuevas tecnologías.

ABSTRACT

The present work presents an intervention plan directed towards a second-course primary education student that has literacy problems and is enrolled in a school in Granada. With a view to respond to his education needs, a personalized equipment based on the use of new technologies was prepared, whose rationale was helping him in his difficulties and improving his literacy. During the development of the programme, the progress of the subject was monitored and, finally, the validity of the plan will be evaluated by means of a record sheet, in order to assess its efficacy, record the development of the exercises (future improvements will be proposed, when necessary) as well as the level of satisfaction of the individual.

Keywords: literacy, dyslexia, difficulties, logopedics intervention, new technologies.

1. JUSTIFICACIÓN

La idea del presente trabajo vino dada durante el desarrollo del periodo de prácticas externas del Grado en Logopedia. Durante mi estancia en un centro escolar, surgió una necesidad real de una intervención logopédica en un caso de dislexia.

Este trabajo ha sido el punto de partida para dar solución a la necesidad surgida en el alumno con problemas de lectoescritura. Así pues, planteamos esta intervención como una herramienta que dé respuesta a las necesidades educativas específicas de nuestro caso, teniendo como objetivo principal desarrollar al máximo el lenguaje de este alumno para obtener un desarrollo adecuado según sus posibilidades.

El contexto en el que se desarrolla el trabajo de intervención sería un colegio ordinario de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la provincia de Granada, y los agentes educativos que se encargarían de ponerlo en marcha serían el logopeda del centro junto con el profesor de apoyo.

2. INTRODUCCIÓN

El lenguaje es el instrumento de comunicación y de representación por excelencia, es el medio fundamental para el desarrollo personal y social del niño/a y el recurso más poderoso y eficaz para la adquisición de los aprendizajes escolares (Gallego, 2003).

Según Defior (2004), «el lenguaje no es solo una herramienta primordial de comunicación, sino que, además, es considerado una herramienta de aprendizaje y el mejor vehículo para “aprender a aprender”» (citado en Serrano, 2015, p.12).

La Real Academia de la Lengua Española en su vigésima segunda edición define el término *lectoescritura* como “la capacidad de leer y escribir”. Sin embargo, y aunque es una habilidad trabajada en los centros educativos desde edades muy tempranas, en ocasiones no se adquiere de manera correcta.

El aprendizaje de la lectoescritura es uno de los principales retos a los que se enfrentan los niños durante los primeros años de su vida. La mayor parte de ellos lo superan sin dificultad, pero hay un gran porcentaje que presenta graves problemas de aprendizaje, lo que les lleva en ocasiones al fracaso escolar. En algunos casos se trata de un simple retraso lector ocasionado por diferentes problemas (familiares, escasa motivación, etc.), en otros casos hablamos de un trastorno disléxico de origen neurobiológico (Cuetos, Suárez-Coalla, Molina y Llenderrozas, 2015).

La dislexia constituye uno de los problemas más graves en la adquisición del lenguaje escrito, como dificultad específica de aprendizaje de la lectoescritura; sin embargo, también podemos encontrar problemas de lectura y escritura que no son específicos y pueden estar asociados a diversos factores y causas (Defior y Serrano, 2012).

Según Rivas y Fernández (2001, p.29), se consideran indicadores primarios de probables dislexia los siguientes:

- Dislalias o problemas articulatorios.
- Vocabulario pobre.
- Falta de expresión.
- Comprensión verbal deficiente.

Como señala el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte —MEC— (2014), en un informe monográfico sobre la dislexia, no existen datos epidemiológicos generales, fiables y aceptados sobre la prevalencia de la dislexia, ya que su incidencia depende de la transparencia de la lengua, la escolarización y de si se adopta un criterio más o menos restrictivo para diferenciar entre dislexia y retraso lector. Así, se estimará su prevalencia, dependiendo de la fuente consultada, desde el 5-10% (Flynn y Rahbar, 1994), hasta alcanzar incluso el 17% (Shaywitz et al., 1999).

En España no se ha realizado ningún estudio que mencione una estadística fiable acerca de la prevalencia de la dislexia; sin embargo, algunas investigaciones realizadas en las Islas Canarias informan de una prevalencia de la dislexia de un 3,2%, tanto en alumnado de Educación Primaria (Jimenez, Guzmán, Rodríguez y Artilles, 2009) como en alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (Gonzalez et al., 2010). Estos autores muestran también que la dislexia es la más frecuente de las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), ya que 4 de cada 5 casos de DEA, excluyendo el lenguaje oral, son de dislexia. Por otro lado, entre un 60% y un 80% son hombres y existe una predisposición familiar, de manera que el trastorno es más prevalente entre parientes biológicos en primer grado.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. Concepto

La Asociación Internacional de Dislexia (I.D.A., 2002) describe la dislexia como:

Un problema específico de aprendizaje que tiene un origen neurológico. Se caracteriza por dificultades de precisión y fluidez en el reconocimiento de palabras y por problemas de descodificación y de escritura de palabras.

Estas dificultades son causadas por un déficit en el componente fonológico del lenguaje, que presenta un carácter inesperado, dado que otras habilidades cognitivas tienen un desarrollo normal y la enseñanza es adecuada. Como consecuencia, las personas con dislexia pueden presentar dificultades de comprensión lectora y una experiencia lectora reducida, lo que puede influir en el incremento de su vocabulario y de su base de conocimientos.

3.2. Clasificación

A lo largo del tiempo, se han propuesto numerosas clasificaciones de las dificultades de lectura y escritura. La clasificación más extendida hoy por hoy, y de acuerdo con los datos empíricos procedentes de la experimentación y de la clínica, es el Modelo de la Doble Ruta, del que se parte para definir los subtipos de dislexia (Carrillo y Alegria, 2009).

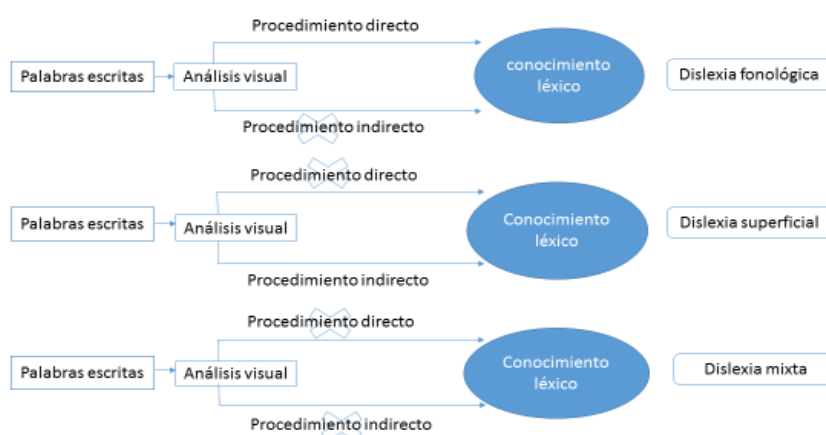


Tabla 1. Esquema de los subtipos de dislexia fonológica, superficial y mixta.

Fuente: modificado de Serrano (2015).

Según esta clasificación y siguiendo a Teruel y Latorre (2014), la dislexia fonológica es la que se produce cuando el individuo realiza una lectura visual de las palabras, observándolas de una forma global y deduciendo las palabras conocidas. Esto da lugar a dificultades y errores a la hora de comprender una lectura, como, por ejemplo: imposibilidad de la lectura de palabras desconocidas y pseudopalabras, errores visuales o de lexicalización (“lopo”- “lobo”) o errores morfológicos o derivativos en los que confunden sufijos (“bebía” – “bebiendo”).

Por otro lado, la dislexia superficial, la más habitual en niños, emplea de forma predominante la ruta fonológica. Esta ruta permite leer las palabras a partir de los fragmentos más pequeños, las sílabas. Por tanto, tendrán dificultad para leer palabras cuya lectura y pronunciación no se corresponden. Las complicaciones procedentes de este tipo de dislexia van asociadas a la complejidad o longitud de las palabras.

Finalmente, la dislexia profunda o mixta solo se da en los casos de dislexia evolutiva. En este tipo de dislexia se encuentran alterados los dos procesos de lectura, tanto el fonológico como el visual, planteando graves dificultades para conocer el significado de las palabras, incapacidad para leer pseudopalabras, errores visuales y derivativos, errores semánticos o paralexias (confundir “feliz” por “navidad”) y dificultad para palabras abstractas, verbos y palabras función (nexos).

El debate sobre la existencia de subtipos de dislexia sigue abierto y, en cualquier caso, la mayoría muestran características de los dos tipos principales, por lo que se trataría de la tipología mixta. Por ello, cada vez más se considera que la dislexia y las dificultades de lectura y escritura no son un problema de todo o nada, sino un tema de grado de dificultad, mientras que la idea de clasificar estos problemas por el tipo de síntomas que presentan cuenta con una menor aceptación. De cara a la intervención, el uso de una clasificación tiene poca utilidad (Serrano, 2015, p.40).

3.3. Causas y manifestaciones comportamentales de los problemas de lectoescritura

Algunas de las hipótesis causales de la dislexia siguiendo a Carratalá (2013) son las siguientes:

- Falta de dominancia cerebral, que provocaría que no hubiera especialización en el lenguaje.
- Retraso madurativo en la especialización.
- Déficit o disfunción en el hemisferio izquierdo.
- Presencia de interferencias en el funcionamiento de ambos hemisferios.
- Disociación, la falta de integración debida a un procesamiento diferente del material auditivo y el material visual en los diferentes hemisferios.

Las habilidades que debe tener un buen lector según el National Reading Panel (2000) son las siguientes: una buena conciencia fonológica, un conocimiento apropiado de las reglas de correspondencia grafema-fonema, una adecuada fluidez lectora y un buen desarrollo del vocabulario y la comprensión.

Las personas con dislexia presentan problemas, en mayor o menor medida, en cada una de estas habilidades lectoras. A continuación las comentamos con más detalle siguiendo a Serrano (2015, p.63-66):

Los problemas de procesamiento fonológico se encuentran en las habilidades de conciencia fonológica, a la hora de detectar y manipular los sonidos de las palabras, en tareas de análisis y síntesis, en las habilidades de memoria fonológica, cuando tienen que retener información verbal en la memoria y en el acceso rápido a la memoria a largo plazo para recuperar información.

En la correspondencia grafema-fonema, los problemas se producen en los procesos de reconocimiento de palabras, necesarios tanto en la lectura como en la escritura. En la lectura estos problemas se manifiestan, principalmente, en las dificultades para aprender la correspondencia de las letras con sus sonidos y automatizar las reglas de correspondencia grafema-fonema. Esta dificultad aumenta cuando se incrementa la demanda fonológica, como ocurre en la lectura de palabras largas, poco frecuentes, pseudopalabras o no-palabras. Esta dificultad produce una gran afectación al desarrollo de un adecuado vocabulario y ocasiona problemas en la escritura. De este modo, las personas que padecen este trastorno presentan diversos errores tanto en lectura como en escritura: sustitución, adición, inversión, rotación, segmentaciones, uniones incorrectas, entre otros.

En cuanto a la fluidez lectora, podemos encontrar problemas del tipo de silabeos, vacilaciones, pausas inadecuadas, problemas de entonación, expresividad y prosodia, omisiones de palabras, etc. La velocidad lectora es más lenta, como consecuencia de las dificultades a la hora de automatizar las reglas o acceder a la información en la memoria. Estos problemas ocasionan que se vea afectada la comprensión, por la relación existente entre esta y la prosodia.

Otros problemas que pueden manifestarse en las personas con dificultades en la lectoescritura son los siguientes:

- Problemas de procesamiento auditivo.
- Problemas de procesamiento visual.
- Problemas de atención.
- Problemas motores.
- Problemas en la morfología.
- Problemas de metacognición y procesamiento ejecutivo.
- Aspectos emocionales y motivacionales.

3.4. Intervención logopédica y las nuevas tecnologías en problemas de lectoescritura

Según Alvarado et al. (2007), una vez determinado el diagnóstico de algún trastorno de lectoescritura, se comenzará a trabajar de forma específica todas aquellas dificultades o carencias que encontremos en el caso a tratar.

Partimos de la base de que no hay dos trastornos iguales, por ello es importante y necesario comenzar por la elaboración de un material individualizado para cada caso, respetando su nivel de desarrollo en todas las áreas lingüísticas y, no menos importante, sus gustos y preferencias.

A la hora de la intervención, es recomendable que en las sesiones haya variedad de ejercicios y actividades, intentando siempre iniciar las sesiones con diálogo y finalizando con algún juego o actividad gratificante para el alumno.

Un trabajo coordinado, común e interdisciplinar entre la familia, los profesionales externos y el centro educativo es esencial para conseguir los mejores resultados de intervención en un alumno con este tipo de dificultad.

Según Cabero, Córdoba y Fernández (2008), la presencia de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) son una realidad en los distintos ámbitos y espacios de la vida de las personas; se trata, pues, de unas tecnologías que facilitan, en la medida en que estén disponibles y sean accesibles, el acceso a la Sociedad del Conocimiento y de la Información.

Las aplicaciones de los recursos tecnológicos, relacionados con las TIC en Logopedia son múltiples, abarcando diferentes aspectos relacionados con las diferentes funciones y actividades que realiza el logopeda en su quehacer profesional.

Estos recursos tecnológicos tienen como finalidad facilitar la comunicación de aquellos sujetos, que debido a algún tipo de deficiencia presentan dificultades para comunicarse con su entorno y adaptarse al medio social en el que viven.

Centrándonos en nuestro trabajo, la intervención logopédica también se ha aprovechado de las potencialidades de los nuevos medios tecnológicos: mayor capacidad y rapidez en el procesamiento de la información, posibilidad de utilizar diferentes códigos multimedia, interactividad y control que facilite el seguimiento de las intervenciones.

Conforme indican Toledo y Hervás (2008), en los procesos de intervención en logopedia, las aplicaciones más utilizadas están siendo las aplicaciones multimedia interactivas que aportan las siguientes ventajas:

- Permiten la intervención individualizada.
- Facilitan el trabajo autónomo.
- Mayor motivación para el usuario.
- Mayor retroalimentación al realizar las actividades.
- Facilitan el seguimiento, conociendo los niveles alcanzados en las diferentes actividades realizadas y el procedimiento seguido por el sujeto en la realización de las actividades.

Algunas de las desventajas que podemos encontrar en estas aplicaciones son:

- Sistema artificial, lejano al contexto natural.
- Pueden producir sensación de aislamiento.
- Precisan un conocimiento del uso básico de los ordenadores.
- Equipos costosos.

La decisión sobre la mayor o menor adecuación del uso de un determinado recurso tecnológico en el proceso de intervención deberá realizarse por parte del logopeda de forma individualizada, atendiendo a las características de cada uno de los procesos de intervención, las características del sujeto y las aportaciones que la tecnología puede ofrecer en este caso concreto.

4. PRESENTACIÓN DEL CASO

“H” es un niño de 7 años que cursa 2.º de Educación Primaria y presenta problemas en lectoescritura desde hace aproximadamente un año, es decir, desde el comienzo en la Educación Primaria.

Respecto a su situación familiar, es el mayor de dos hermanos. Sus padres no pueden dedicarle mucho tiempo debido a que su padre trabaja todo el día en una empresa de limpieza y su madre es cocinera en una residencia de ancianos; el tiempo que tienen libre lo suelen dedicar a su hermano de 1 año, el pequeño llegó cuando no lo esperaban y esto les ha cambiado la vida a todos.

En cuanto a los datos escolares, no hay datos significativos. Acude al mismo centro educativo ordinario desde los cuatro años y su relación con sus compañeros y profesores siempre ha sido buena.

Tras realizar su evaluación, el centro escolar se puso en contacto con la familia para transmitirles “su preocupación” y su punto de vista acerca de la naturaleza de los problemas que presentaba el niño, así como el tipo de intervención que querían realizar para la mejora de sus dificultades.

5. DISEÑO DE LA EVALUACIÓN

5.1. Evaluación inicial

La evaluación de las habilidades específicas de lectura y escritura ha sido la siguiente:

Se ha empleado el Test de Análisis de la Lectoescritura (EMLE-TALE 2000), que se divide en el subtest de lectura y el de escritura. En cuanto a la lectura de letras y sílabas, observamos problemas en la articulación del fonema /r/. Por otra parte, en la lectura de palabras y textos encontramos numerosas omisiones y adiciones. Por último, en la comprensión tuvo algunas dificultades.

En la escritura, tanto la copia como el dictado fue bastante buena, solo tuvo algunos problemas de omisiones y adiciones. Finalmente, en cuanto a la escritura espontánea, era adecuada para su edad, aunque le faltaba coherencia y se observaron algunos errores a nivel de sintaxis (no separaba algunas palabras).

Los resultados de la escala de inteligencia de Weschler para niños (WISC-R) mostraron un coeficiente intelectual verbal de 92, un coeficiente manipulativo de 108 y un coeficiente intelectual total de 99, por lo que su coeficiente intelectual es normal respecto a la media. "Obtuvo las puntuaciones más bajas en las pruebas de dígitos, información y claves"; puesto que la prueba de dígitos mide la memoria fonológica, por lo que "H" la tendría afectada.

En la evaluación no estandarizada observamos las habilidades fonológicas con tareas de análisis y síntesis de palabras y frases. En estas, percibimos dificultades en la conciencia fonémica, silábica y léxica.

Para medir el acceso automático al léxico de la memoria a largo plazo utilizamos ejercicios de denominación rápida de números y los resultados del sujeto fueron por debajo de los límites de la normalidad.

Aparte de estas habilidades específicas, evaluamos la capacidad visomotora con tareas de copia de diferentes figuras que se le presentaron y ejercicios en los que se le pidió que siguiera el camino trazado previamente. En esta prueba, "H" tuvo cierta dificultad para su realización.

5.2. Evaluación de seguimiento y evaluación final

La evaluación del sujeto se realizará de forma continua durante las sesiones y, mediante observación, se tomarán anotaciones en una hoja de registro en la que apuntaremos el modo de responder a cada tarea o actividad que se le presenta (véase Anexo 1).

Además de esta evaluación, se realizará una evaluación de “H” al terminar el programa, donde se recogerán los avances que se han producido en cada uno de los objetivos establecidos, decidiendo si debemos reforzar los aspectos no adquiridos o seguir con las demás necesidades observadas en el caso (véase Anexo 2).

6. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

6.1. Objetivos

Para iniciar la intervención hemos seleccionado los siguientes objetivos:

- ✓ Aumentar la capacidad visomotora/motricidad fina.
- ✓ Identificar y producir de manera correcta el fonema /r/.
- ✓ Desarrollar la conciencia fonológica: unidades léxicas y subléxicas.
- ✓ Mejorar las omisiones y adiciones de grafemas.

Posteriormente, cuando se hayan conseguido estos objetivos, se irá avanzando y proponiendo otras actividades para adquirir el resto de necesidades observadas en la evaluación, como son:

- ✓ memoria fonológica;
- ✓ memoria a largo plazo;
- ✓ fluidez lectora;
- ✓ comprensión.

6.2. Temporalización

En un principio la intervención se llevará a cabo una vez a la semana en sesiones de aproximadamente 45 minutos, pudiendo variar según el horario y la disponibilidad. La duración total del programa será de 10 sesiones.

6.3. Contenidos

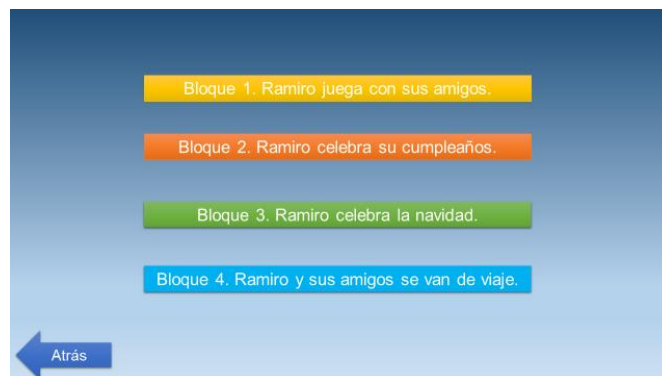
Una vez establecidos los objetivos y antes de fijar el plan de intervención a realizar, nos planteamos qué tipo de material individualizado podríamos elaborar para el trabajo con “H”; este material debería permitirnos cubrir todos y cada uno de los objetivos planteados anteriormente.

Atendiendo a sus gustos, surgió la idea de construir un programa basado en una temática concreta apoyado en el uso de las nuevas tecnologías (adjunto CD-ROM). La temática elegida es un niño al que llamamos Ramiro, quien, a lo largo del programa

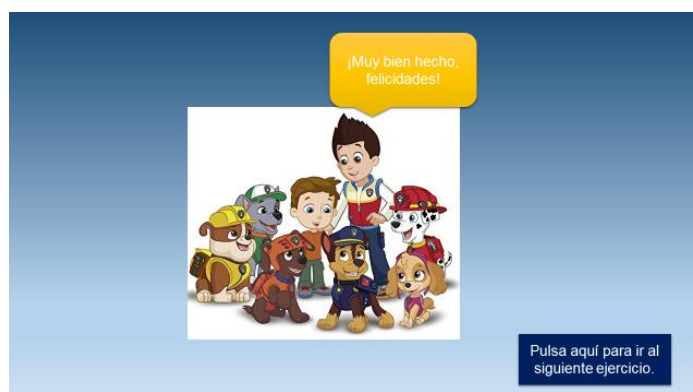
de lectoescritura, va viviendo una serie de aventuras en los diferentes bloques propuestos.

En cada uno de los bloques, se trabajará un objetivo diferente relacionado con los procesos lectoescritos donde “H” muestra dificultad.

El programa diseñado se llama “RAMIRO APRENDE CONTIGO” y las imágenes utilizadas están basadas en los personajes de dibujos animados llamados “La Patrulla Canina”.



Al terminar cada ejercicio, se presentará un feedback positivo felicitando al sujeto por su buen trabajo y aparecerá una casilla que al hacer clic sobre esta, le llevará al siguiente ejercicio o al siguiente bloque.



El programa ha sido estructurado de la siguiente forma:

BLOQUES	Nº SESIONES	ACTIVIDADES	
Bloque 1	1 Sesión	3 ejercicios	Motricidad fina/coordinación mano/ojo.
Bloque 2	2 sesiones	3 ejercicios	Respiración, soplo y praxias.
		5 ejercicios	Producción fonema /r/.
Bloque 3	5 sesiones	3 ejercicios	Conciencia léxica.
		2 ejercicios	Conciencia silábica.
		3 ejercicios	Conciencia fonémica.
Bloque 4	2 sesiones	1 ejercicio	Omisión de grafemas.
		1 ejercicio	Adición de grafemas.

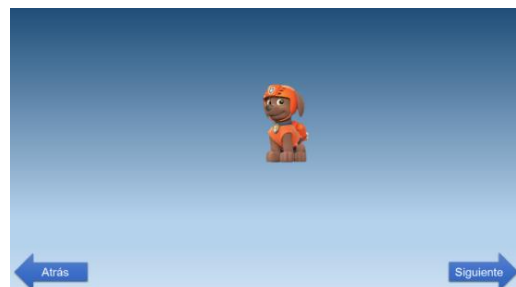
Tabla 2. Desarrollo del programa de intervención.

Bloque 1: *“Ramiro juega con sus amigos”*. En este bloque se han diseñado ejercicios para trabajar los aspectos visomotores y la motricidad fina. Se trata de un bloque con 6 niveles de dificultad en el que trabajaremos la motricidad y la coordinación mano/ojo.

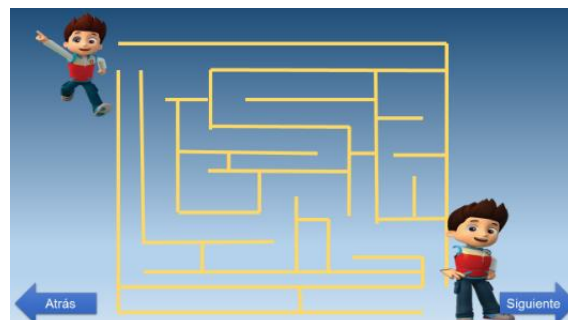
Nivel 1, 2 y 3. Consistirá en seguir con el ratón del ordenador el recorrido marcado hasta llegar al final del trazado. La diferencia entre los niveles será el mayor grado de complejidad del recorrido.



Niveles 4 y 5. El ejercicio consistirá en hacer clic con el ratón lo antes posible sobre la imagen que aparecerá en movimiento. La diferencia entre los niveles 4 y 5 radicarán en la rapidez de aparición de la imagen.



Nivel 6. La tarea consistirá en laberintos por los que el niño deberá avanzar con el ratón hasta llegar a la meta. Una vez que consiga llegar a la meta el bloque 1 habrá concluido.



Bloque 2: *“Ramiro celebra su cumpleaños”*. Con este material trabajaremos el rotacismo. Se han diseñado ejercicios donde se trabajará la respiración, el soplo, las praxias y fundamentalmente la producción del fonema /r/. En este bloque se utilizará además del programa informático materiales de elaboración personal.

Para la respiración, soplo y praxias, presentamos a continuación algunos ejercicios tipo:

❖ Ejercicios de respiración:

- Inspiramos nasalmente de forma lenta y profunda, retenemos el aire y espiramos bucalmente de manera rápida y continua.
- Cogemos aire despacio por la nariz, dilatando las alas nasales; retenemos el aire unos segundos y lo soltamos por la boca de forma rápida y continua.
- Inspiramos por la nariz rápidamente, retenemos unos segundos y espiramos bucalmente de forma rápida y continua, con la boca totalmente abierta.

❖ Ejercicios de soplo:

- Inflar globos.
- Soplar una pelota de ping pong por el recorrido marcado.
- Soplar velas.
- Hacer pompas con un pompero.

❖ Ejercicios de praxias:

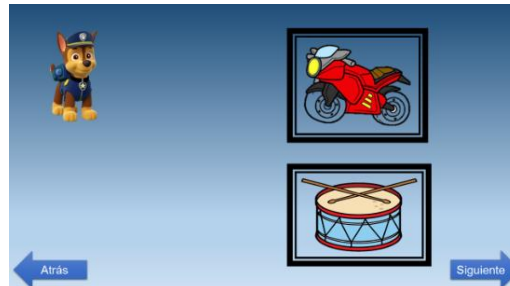
Realizaremos las praxias con el sujeto con la ayuda de un espejo, para que el paciente se observe a medida que va realizando los ejercicios. Con la imagen de un muñeco y diferentes formas de la boca, se le pedirá a "H" que cambie la forma de la boca del muñeco y que la intente imitar.



Posteriormente, trabajaremos con el ordenador ejercicios del siguiente tipo:

- Imitar sonidos con /r/.

Se mostrarán diferentes imágenes con su onomatopeya y el sujeto deberá imitarlas.

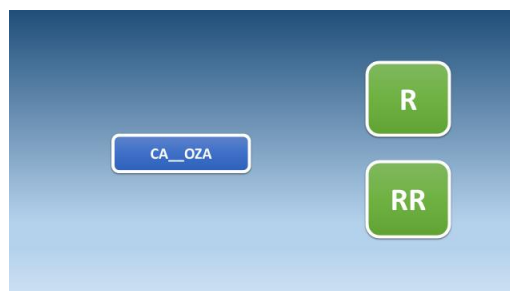


- Leer palabras con el fonema /r/ en posición inicial, media y final.

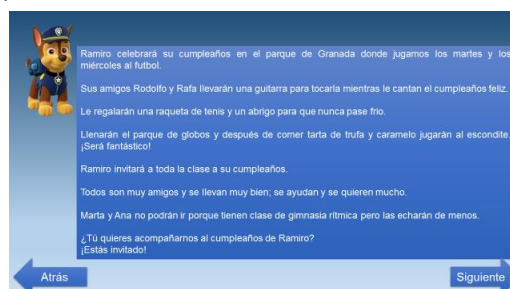


- Elegir /r/ o /rr/ según corresponda.

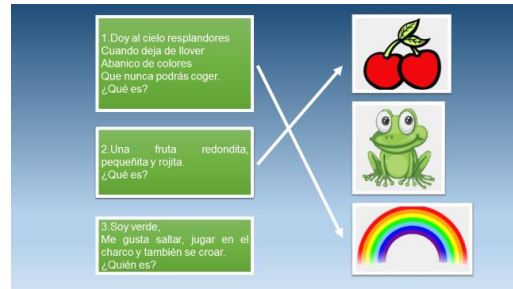
A "H" se le presentará una palabra con el sonido /r/ y deberá elegir qué tipo de sonido es, *r* suave o *r* fuerte.



- Escuchar y leer la historia del cumpleaños de Ramiro, haciendo hincapié en las palabras con /r/.



- Leer adivinanzas con el fonema /r/ y asociarlas con su respuesta.

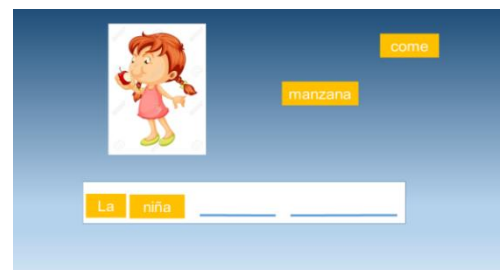
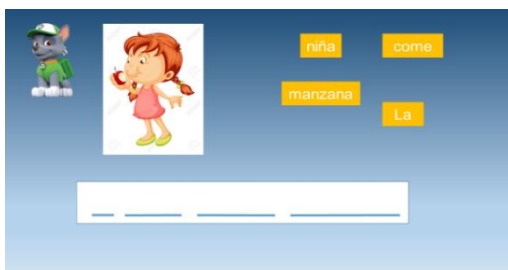


Bloque 3: “Ramiro celebra la navidad”. Con esta temática trabajaremos las habilidades fonológicas de nuestro caso. Hemos desarrollado ejercicios tanto de unidades léxicas como subléticas. Con estos, intentaremos que “H” sea capaz de detectar las unidades subléticas (silábicas, intrasilábicas o fonémicas) dentro de una unidad más grande, ya sea léxica o sublética, y además que sea capaz de combinar unidades más pequeñas para formar otras más grandes. Para ello, este bloque se dividirá en 3 partes:

Parte 1

- Síntesis de unidades léxicas del lenguaje.

Se le pedirá a “H” que observe la imagen y cree una frase con las palabras que se presentan desordenadas. Este ejercicio irá aumentando su dificultad; al principio, aparecerán las palabras desordenadas con su imagen correspondiente, para posteriormente aparecer las palabras desordenadas sin la imagen.



- Segmentar palabras de una oración.

Se le enseñarán al sujeto frases sin espacios y deberá pinchar en los espacios que crea oportunos para separarla.



- Seleccionar la oración correcta según la imagen.

Se mostrará en la pantalla una imagen y tres frases, dos desordenadas y una ordenada; el sujeto deberá seleccionar la frase correcta.



Parte 2

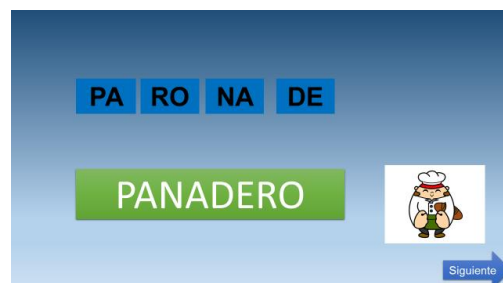
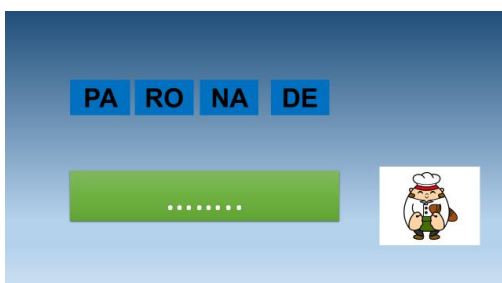
- Segmentar y manipular las unidades subléxicas del lenguaje (conciencia segmental), en este caso de sílabas.

Se le pedirá a "H" que divida en sílabas las palabras que se presentan en la pantalla.



- Síntesis de las unidades subléxicas del lenguaje, en este caso de sílabas.

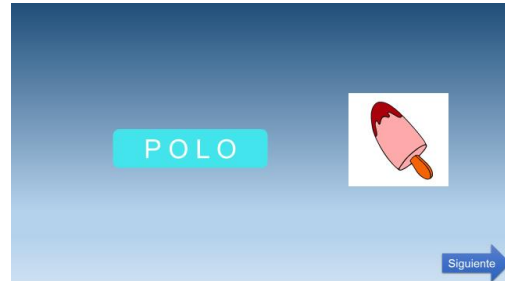
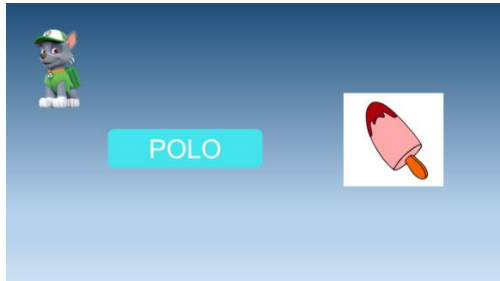
En este caso, el sujeto tendrá que ordenar las sílabas para formar palabras.



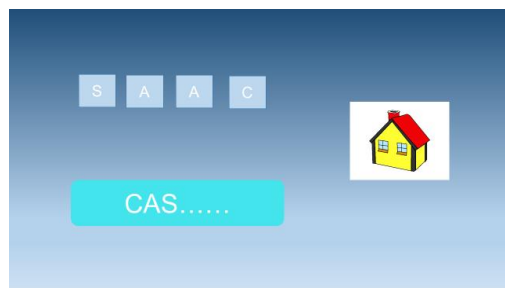
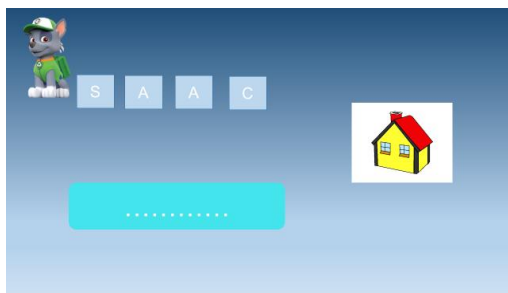
Parte 3

- Segmentar y manipular las unidades subléxicas del lenguaje (conciencia segmental), en este caso de fonemas.

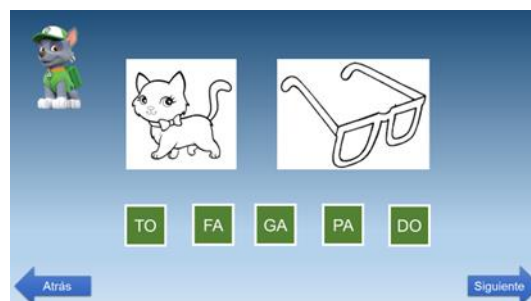
“H” tendrá que dividir las palabras que se presentan en fonemas.



- Síntesis de las unidades subléxicas del lenguaje, en este caso de fonemas. En este ejercicio, el sujeto debe ordenar los fonemas formando palabras.



Una vez adquiridos estos conocimientos, se realizará una actividad de mayor dificultad que se llama ¿Qué sonido es igual?; esta tarea consistirá en presentar 2 imágenes diferentes con un sonido en común; el alumno deberá elegir entre los 5 sonidos que se le presentan el que se repite en ambas imágenes.



Bloque 4: “Ramiro y sus amigos se van de viaje”. En este bloque se trabajarán las omisiones y adiciones en los grafemas. Se divide en dos ejercicios:

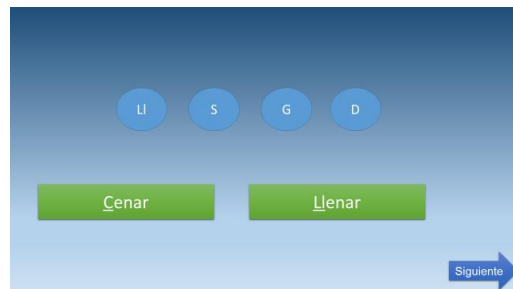
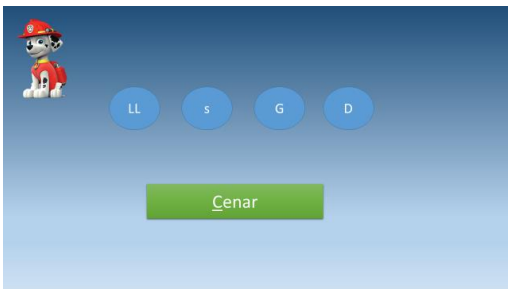
1. Trabajar las omisiones de los grafemas.

En este caso “H” deberá seleccionar el grafema que sobra en la pseudopalabra para que se forme una palabra.



2. Trabajar las adiciones de los grafemas.

En este ejercicio se muestra una palabra y el sujeto deberá formar una nueva cambiando una letra. Aparecerán en la pantalla 4 tipos de letras diferentes y deberá elegir la letra correspondiente.



7. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Como conclusión y cierre de este proyecto de intervención, hemos creado un instrumento para la evaluación del programa. Para ello, se ha elaborado una hoja de registro en la que se recogerá la eficacia del mismo; valorando tanto el programa en general, como el desarrollo y resultado del mismo (véase Anexo 3).

REFERENCIAS

Alvarado, H., Damians, M. A., Gómez, E., Martorell, N., Salas, A. y Sancho, S. (2007). Dislexia. Detección, diagnóstico e intervención interdisciplinar. *Enginy*, 16-17, p. 1-26. Recuperado de <http://www.integratek.es/wpcontent/uploads/2013/04/dislexia-art%C3%ADculo-ENGINY-castellano.pdf>

Cabero, J., Córdoba, M. y Fernández Batanero, J. M. (2008). Las TIC para la igualdad. Sevilla: Mad. S. L.

Carratalá, S. (2013). Problemas de aprendizaje: dislexia. *Gaceta de Optometría y óptica oftálmica*. 483, p. 24-30.

Carrillo, M. y Alegría, J. (2009). Mecanismos de identificación de palabras en niños disléxicos en español: ¿Existen subtipos? *Ciencias psicológicas*, 3(2), p.135-152.

Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M.I. y Llenderozas, M.C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Pediatría atención primaria*. 17, (66).

Recuperado de

http://www.pap.es/FrontOffice/PAP/front/Articulos/Articulo/_IXus5l_LjPoCV3t1fS0DmwVXkeuHbztdCeSYeaca9UUFtsLRIGbxnQ

Defior, S. y Serrano, F. (2012). Dislexia en español: bases para su diagnóstico y tratamiento. En E. Matute (coord.) *Dislexia. Definición e intervención en hispanohablantes*, 2ª/ed. (2012). México: Editorial el Manual Moderno.

Flynn, J.M. y Rahbar, M.H. (1994). Prevalence of reading failure in boys compared with girls. *Psychology in the Schools*, 31, 66-7.

Gallego, J.L. (2003). *Enciclopedia Temática de Logopedia*. Málaga: Aljibe.

González, D., Jiménez, J. E., García, E., Díaz, A., Rodríguez, C., Crespo, P. y Artiles, C. (2010). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, Vol. 3(2), 317-327.

I.D.A. (2002). Página web de la International Dyslexia Association. Recuperado de <http://interdys.org/>

Jiménez J. E., Guzmán, R., Rodríguez, C., y Artiles, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: la dislexia en español. *Anales de psicología*, 25(1), 78-85.

MEC (2014). *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

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 <http://www.nationalreadingpanel.org/>.

Real Academia de la Lengua Española (22º Edición). Recuperado de
<http://dle.rae.es/?id=N3QkPO1>

Rivas, R. y Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Madrid: Pirámide.

Serrano, F. (2015). *Intervención logopédica en problemas de lectoescritura*. Granada: Avicam.

Shaywitz, S. E., Fletcher, J. M., Holahan, J.M., Schneider, A. E., Marchione, K. E. y Stuebing, K.K. (1999). Persistence of dyslexia: The Connecticut Longitudinal Study at adolescence. *Pediatrics*, 104, 1351-1359.

Teruel, J. y Latorre, A. (2014). *Dificultades de aprendizaje. Intervención en dislexia y discalculia*. Madrid: Pirámide.

Toledo, P. y Hervás, C. (2008). *Nuevas tecnologías aplicadas en el ámbito de la logopedia*. Sevilla: Aprende-IEA.

Toro, J. y Cervera M. (2002). Escala Magallanes de lectura y escritura EMLE-TALE 2000. Madrid: Grupo Albor-Cohs.

Weschler, D. Editado por Corral, S., Arribas, D., Santamaría, P., Sueiro M. y Pereña, J. (2005). *Escala de inteligencia para niños de Wechsler (WISC-R)*. Madrid: TEA ediciones S.A.

Imágenes del Programa de Intervención

RAMIRO APRENDE CONTIGO

<http://animacionesadivertirse.es/la-patrulla-canina-llega-a-animaciones-a-divertirse/>

BLOQUE 1. Ramiro juega con sus amigos

Imagen 1. http://www.ohmyfiesta.com/2015/03/paw-patrol-o-patrulla-canina-divertido_15.html

Imagen 2. http://www.ohmyfiesta.com/2015/03/paw-patrol-o-patrulla-canina-divertido_15.html

Imagen 3. <http://www.patrullacanina.com/personajes/>

Imagen 4. <http://www.tusvinilos.com/blog/nuevo-fotomural-de-la-patrulla-canina/>

BLOQUE 2. Ramiro celebra su cumpleaños

Imagen 1. http://www.ohmyfiesta.com/2015/03/paw-patrol-o-patrulla-canina-divertido_13.html

Imagen 2. <http://patrullacanina.org/>

BLOQUE 3. Ramiro celebra la navidad

Imagen 1. <http://www.patrullacanina.com/personajes/>

Imagen 2. <http://www.dailymotion.com/video/x2wmbn4>

BLOQUE 4. Ramiro y sus amigos se van de viaje.

Imagen 1. <http://parquedeatracciones.es/espectaculos/patrulla-canina>

Imagen 2. <http://www.juguetepatrullacanina.com/product/dvd-de-la-patrulla-canina/>

ANEXO I

EVALUACIÓN DE SEGUIMIENTO	INICIADO	EN PROCESO	CONSEGUIDO
Desarrollo visomotor			
Coordinación mano-ojo.			
Motricidad fina.			
Capacidad para corregir.			
Atención.			
Fonema /r/			
Articula el fonema /r/.			
Imita de forma correcta el sonido /r/.			
Lectura del fonema /r/ en posición inicial.			
Lectura del fonema /r/ en posición intermedia.			
Lectura del fonema /r/ en posición inversa.			
Discrimina /r/ suave y /r/ fuerte.			
Asocia las palabras con su imagen.			
Lee de forma correcta narraciones y adivinanzas.			
Comprende narraciones y adivinanzas.			
Desarrolla una respiración eficiente y correcta.			
Realiza praxias.			
Conciencia fonológica			
<u>Unidades léxicas</u>			
Sintetiza de manera correcta las palabras formando oraciones.			
Reconoce la oración correcta según la imagen.			
Segmenta palabras de una oración.			
<u>Unidades subléxicas</u>			
Segmenta y manipula de manera apropiada las palabras en sílabas.			
Sintetiza correctamente las sílabas formando palabras.			
Discrimina sonidos comunes.			
Identifica sonidos a través de una imagen.			
Segmenta y manipula correctamente las palabras en fonemas.			

Sintetiza de forma adecuada los fonemas formando palabras.			
Omisiones y adiciones			
A partir de una palabra es capaz de formar otras nuevas.			
Reconoce palabras y pseudopalabras.			
Toma conciencia del cambio producido en una palabra al cambiar letras o sílabas de esta.			
Es capaz de formar palabras a través de pseudopalabras.			

ANEXO II

EVALUACIÓN FINAL					
BLOQUES	ASPECTOS TRABAJADOS	INDICADORES	SI	NO	PROPUESTAS DE MEJORA
BLOQUE 1. Ramiro juega con sus amigos.	Capacidad visomotora.	Coordinación mano/ojo.			
		Seguir el camino trazado.			
BLOQUE 2. Ramiro celebra su cumpleaños.	Producción fonema /r/.	Articulación fonema /r/.			
BLOQUE 3. Ramiro celebra la navidad.	Desarrollo conciencia fonológica.	Contar palabras en frases			
		Segmentar palabras en sílabas			
		Segmentar palabras en fonemas.			
		Reconocer palabras largas y cortas.			
		Identificar sonido con la grafía.			
BLOQUE 4. Ramiro y sus amigos se van de viaje.	Omisiones y adiciones de grafemas	Diferenciar palabras de pseudopalabras.			
		Escribir diferentes palabras sin errores.			

ANEXO III

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN			
	SI	NO	COMENTARIOS/SUGERENCIAS
EVALUACIÓN DEL PROGRAMA			
Se formula de forma adecuada.			
Los objetivos y las metas están definidos con claridad.			
Responde a las necesidades del sujeto.			
Se ha establecido un plan de acción detallado y un calendario planificado.			
Están claramente definidas las responsabilidades y tareas.			
Se han definido correctamente los recursos, técnicas, instrumentos y metodología.			
Se adecúa al contexto en el que se aplica.			
EVALUACIÓN DEL PROGRAMA EN SU DESARROLLO			
El destinatario muestra interés.			
Realiza las actividades indicadas.			
Interviene de forma positiva.			
Se interesa por corregir sus fallos.			
Tiene buena conducta y predisposición.			
Realiza las actividades en el tiempo previsto.			
Han sido efectivas las técnicas e instrumentos empleados.			
Se debe suprimir alguna de las actividades programadas.			
Son adecuados los materiales utilizados.			
El número de sesiones es suficiente para los contenidos, actividades y los objetivos del programa.			
El tiempo previsto para cada actividad es suficiente.			
Se cumple la planificación previa de las actividades.			
Tiene alguna limitación o dificultad para su aplicación.			
Es recibido de forma adecuada por el sujeto.			
Los recursos que ofrece son los adecuados.			
EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL PROGRAMA			
Se han logrado los objetivos y las metas previstas.			
Se ha reducido o ha desaparecido el problema.			
El sujeto ha mejorado gracias al programa.			
El sujeto está satisfecho con el programa.			
Es adecuado para este sujeto.			
Cubre todas las necesidades del sujeto.			
Cumple con su finalidad.			
Tiene alguna limitación.			
Podría mejorarse de alguna manera.			