

Facultad de Psicología y Logopedia

Universidad de La Laguna

Trabajo de Fin de Grado de Psicología

Curso académico 2018-2019

Detección temprana de dificultades del aprendizaje en lectura y escritura

Alumna:

Almudena Sánchez Torres

Tutor:

Juan Eugenio Jiménez González

ÍNDICE

1. Resumen	3
2. Marco teórico	4
2. 1. Introducción.....	4
2.2. Justificación.....	9
2.3. Objetivos generales.....	9
2.4. Objetivos específicos.....	9
3. Método.....	10
3.1. Participantes.....	10
3.2. Instrumentos y materiales.....	10
3.3. Desarrollo del periodo de evaluación.....	13
3.3.1. Descripción, contenido y actividades de cada una de las sesiones.....	13
3.3.2. Temporalización	14
3.4. Diseño de la evaluación	14
4. Resultados	14
5. Discusión y conclusiones.....	19
6. Referencias	21
7. Anexos.....	25

1. Resumen

El Modelo de Respuesta a la Intervención se centra en la detección e intervención tempranas de posibles Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA). Este modelo se toma como referencia para la realización del presente trabajo que ha tenido como objetivo general la detección temprana de las dificultades del aprendizaje en lectura y escritura, de dos alumnas de 2º de Educación Primaria.

Los objetivos específicos han sido detectar las fortalezas y las debilidades de las alumnas tanto en el área de lectura como en el área de escritura. Y, a partir de los datos obtenidos a través de los Indicadores del Progreso de Aprendizaje en Lectura (IPAL, Jiménez y Gutiérrez, 2019) y de los Indicadores del Progreso de Aprendizaje en Escritura (IPAE, Jiménez y Gil, 2019) se proponen algunas orientaciones sobre como instruir en los distintos componentes de las subpruebas para dar respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo de estos alumnos.

Palabras claves: Dificultades del aprendizaje, IPAL, IPAE, Modelo de Respuesta a la Intervención (Rtl), Medidas Basadas en el Currículo (MBC).

Abstract

The Response to Intervention (Rtl) Model is based on the early detection and intervention of possible learning disabilities (LD). Taking into account this model as a reference, this work has been carried out including as general objective the early detection of LD in reading and writing in two students from 2nd year of Primary Education.

The specific objectives have been the detection of the strengths and weaknesses of the students both in reading and writing. And, based on the data obtained from the Indicators of Progress of Learning in Reading (IPAL, Jiménez y Gutiérrez, 2019) and Indicators of Progress of Learning in Writing (IPAE, Jiménez y Gutiérrez, 2019) some educational implications are addressed in order to give educational support to these students.

2. Marco teórico.

2. 1. Introducción.

La definición de Dificultad Específica de Aprendizaje (DEA) propuesta por el *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD, 1994) es una de las definiciones con mayor aceptación en la comunidad internacional: “Dificultades de aprendizaje es un término general que hace referencia a un grupo heterogéneo de alteraciones que se manifiestan en dificultades en la adquisición y uso de habilidades de escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas. Estas alteraciones son intrínsecas al individuo debido a disfunciones del sistema nervioso central y pueden tener lugar a lo largo de todo el ciclo vital. Problemas en conductas de autorregulación, percepción social e interacción social pueden coexistir con las DEA, pero no constituyen en sí mismas una DEA. Aunque las DEA pueden coexistir con otro tipo de hándicap (impedimentos sensoriales, retraso mental, trastornos emocionales) o con influencias extrínsecas (tales como diferencias culturales, instrucción inapropiada o insuficiente), no son resultado de aquellas condiciones o influencias”

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). (2010) promueve un estudio a nivel estatal que tuvo como objeto de estudio la atención del alumnado con dislexia. Se pretendía proporcionar información sobre las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) siendo recogidos los resultados y publicados en el informe titulado *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo*. Para contemplar un desajuste escolar de las destrezas instrumentales básicas de lectura, escritura y matemáticas se debe de esperar como mínimo dos años. Este desajuste escolar con respecto a sus compañeros puede suponer problemas de motivación hacia el aprendizaje y de autoestima, por lo que el intervenir tras dos años de desajuste, en vez de ser una intervención sistemática, podría suponer llegar demasiado tarde para el alumno. Por consiguiente, es necesaria la detección e intervención temprana justo cuando el alumno está realizando los aprendizajes de las destrezas instrumentales básicas (i.e., lectura, escritura y matemáticas). Es por ello por lo que se plantea el Modelo de Respuesta a la Intervención (Rtl, en sus siglas en inglés) como una alternativa para mejorar el rendimiento académico de los alumnos que estén en riesgo de presentar DEA.

El modelo Rtl se basa en la prevención y actuando en consonancia con la legislación educativa vigente. Se hace hincapié en la importancia de actuar ante las Necesidades

Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) derivadas de DEA mediante una detección e intervención temprana. El modelo Rtl está integrado por cuatro componentes. El sistema multinivel de apoyo, el proceso de cribado, el control del progreso de aprendizaje y la toma de decisiones basada en los datos. Esto son los componentes esenciales de este modelo, pero también hay que añadir otros que, a pesar de tener menor relevancia, también hay que prestarles atención. La fidelidad de la implementación; es decir, en qué medida los maestros están instruyendo a sus alumnos conforme al diseño previsto. La validez de las decisiones que se toman a partir de los datos ha de hacerse con precisión.

El sistema multinivel de apoyo del modelo Rtl permite la división en distintos niveles para la identificación y prevención, logrando con ello la creación de un vínculo entre los distintos niveles. En cuanto a los niveles de instrucción. Se establece un sistema multinivel de apoyo que está compuesto por tres niveles escalonados. (Fuchs y Fuchs, 2002).

El nivel 1 está compuesto por todos los alumnos que ocupan el aula ordinaria, el tamaño es variable y flexible. Y, además, el tiempo de instrucción se traslada al tiempo que dedica cada maestro a cada área instrumental básica (lectura, escritura y matemáticas)

La instrucción es una parte importante en el desarrollo del modelo y está dirigida a todos los alumnos que conforman el aula. En ella se contempla el “qué se enseña” y el “cómo se enseña”. En el área de lectura, la instrucción recibida por los alumnos debe basarse en los principales componentes de lectura que establece el National Reading Panel (2000). Según este panel de expertos serían cinco los componentes básicos conocidos como *las Cinco Grandes Ideas* y que serían: la conciencia fonológica el conocimiento alfabético, la fluidez, el vocabulario y la comprensión. En el área de la escritura, la instrucción recibida por los alumnos debería estar basada en modelos y teorías que han recibido también apoyo empírico como sería, por ejemplo, el modelo no tan simple de escritura de Hayes y Flower (1980).

La respuesta derivada de la instrucción recibida debe evaluarse un mínimo de tres veces al año para obtener un *feedback* de la respuesta dada por el alumno. Los alumnos que obtienen una puntuación por debajo de la esperada a razón de la puntuación obtenida por sus compañeros, se los sitúa en alumnos en situación de riesgo de presentar DEA. Y, debido a que no responden a la instrucción de este nivel, se les incluye en el nivel 2.

En el nivel 2 los alumnos reciben instrucciones en grupos más reducidos, las ratios de agrupamiento recomendables son de 1:3-5 (un maestro y de tres a cinco alumnos) o de 1:4-

8 (un maestro y de 4 a 8 alumnos). El tiempo empleado en la instrucción en este nivel sería de 20 a 40 minutos, de tres a cinco veces por semana. Para obtener un resultado positivo se ha comprobado que 20 minutos de instrucción diaria con alumnos de Educación Infantil sería adecuado. Por otro lado, no se ha estipulado una prolongación en el tiempo de instrucción. Según autores como Vaughn y Fuchs (2003) llevando a cabo un tiempo máximo de instrucción adicional se podría identificar diferentes cohortes en los alumnos. Otros autores, como Elbaum, Vaughn, Tejero Hughes y Watson Moody (2000) afirmaban que las variaciones mayores se encontraban en intervenciones que no duraban más de 20 semanas en comparación con las que duraban más de este tiempo, con un tamaño del efecto de 0.65.

La instrucción en este nivel es más intensiva con el objetivo de prevenir las dificultades del aprendizaje y evaluar la respuesta del alumnado ante esta instrucción y pueden darse de dos formas. Por un lado, mediante materiales complementarios distintos al ofrecido en el nivel 1. Por otro lado, con el material del nivel 1 y así dar una instrucción más específica y detallada debido a que en el nivel 2 hay un grupo más reducido de alumnos. Esto favorece la comprensión del material propuesto y el aprendizaje.

El modelo Rtl trata de que la intervención esté alineada con el currículo educativo, con ello se conseguiría integrar con éxito al alumno del nivel 2 en el nivel 1 en el caso de que el alumno alcance los objetivos marcados.

La evaluación en este nivel se debe llevar a cabo una vez al mes.

El último nivel es el 3 que en ocasiones es sinónimo de educación especial. Las sesiones se recomiendan que duren de 45 a 60 minutos y que sean diarias.

El objetivo es impartir una enseñanza aún más individualizada, ajustándola al máximo a las necesidades del alumno. La ratio en este nivel es de 1:1 (un maestro por alumno), aunque en ocasiones se lleva a cabo la instrucción en grupos reducidos con ratios de 1:3 (un maestro y de tres alumnos).

Los alumnos de este nivel, de no superarlo, serían diagnosticados con DEA. Por lo que se entiende como un servicio de Pre Educación Especial.

La instrucción intensiva se centra en la práctica de un pequeño conjunto de habilidades muy relacionadas. Debido a que marcar muchos objetivos dificultaría el avance del alumno, los resultados que van obteniendo y el progreso marcan los cambios en la instrucción.

La evaluación en este nivel es más intensiva y debe de realizarse con frecuencia, como mínimo una vez en semana, para ir reajustando las instrucciones a la demanda del alumno.

La figura 1 resumen las características del sistema multinivel de apoyo en función de las modalidades de agrupamiento, el tiempo de instrucción y cada cuánto se realiza la evaluación.

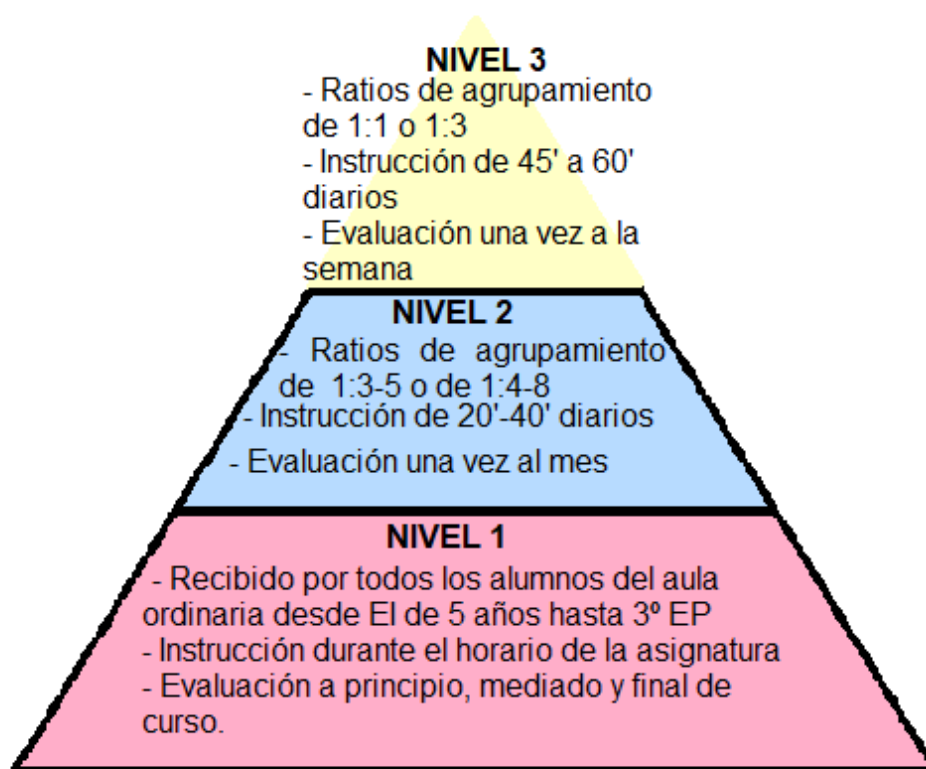


Figura 1: Características del sistema multinivel de apoyo

En general, con las evaluaciones realizadas en cada uno de los niveles podemos comprobar la eficacia de la instrucción y si el alumno responde de manera adecuada a ella.

Es necesario tener en cuenta la evolución que está teniendo el alumno al recibir la intervención para poder valorar si está surtiendo efecto. Por otro lado, para saber si el alumno necesita una instrucción más individualizada como la que se ofrece en los niveles 2 y 3, se observa si está por debajo de la media de sus compañeros del aula. Con la ayuda de los modelos de crecimiento dentro del marco del modelo RtI, se observa las curvas de crecimiento de aprendizaje de los alumnos.

Las Medidas Basadas en el Currículum (MBC) es una herramienta que permite el registro del rendimiento del alumno. Además, son fáciles de aplicar, por lo que la administración

puede llevarla a cabo el orientador o el propio maestro. Dado que las medidas se aplican con frecuencia son de corta duración y poseen múltiples formas para así evitar el efecto práctica. La evaluación es frecuente y formativa; frecuente porque con ello se va elaborando un reajuste de la intervención a razón de los resultados obtenidos por el alumno. Y formativa puesto que la evaluación y la instrucción se llevan a cabo a la vez para así darle sentido a la ratio de mejora del alumno. Además, las puntuaciones obtenidas en las distintas evaluaciones a lo largo del tiempo se recogen en un gráfico, donde se marca un punto de corte para comprobar la evolución del alumno y si está respondiendo de la manera esperada a las instrucciones.

Estas características de las MBC se ajustan al modelo Rtl; puesto que permitirá predecir y prevenir el fracaso académico mediante una variable criterio de rendimiento, así como también prevenir e identificar a los alumnos con DEA.

El papel de la evaluación basada en el currículo se observa dentro de los distintos niveles. En el nivel 1 se llevan a cabo tres evaluaciones, la evaluación realizada a principio de curso se denomina “cribado universal”.

Mediante el proceso de cribado universal se identifica los alumnos con problemas para superar los objetivos académicos a razón del curso escolar en el que se encuentran, además de identificar el nivel de instrucción que requieren y les será más efectivo.

En España, las MBC son estandarizadas y con validez científica. Se pasan al inicio, mitad y fin de curso en las distintas áreas instrumentales básicas. Para la lectura estaría los Indicadores de Progreso de Aprendizaje en Lectura (IPAL, Jiménez y Gutiérrez, 2019) para estudiantes desde educación infantil de 5 años hasta 2º de educación primaria; en escritura Indicadores de Progreso de Aprendizaje en Escritura (IPAE, Jiménez y Gil, 2019) que abarca desde 1º de primaria hasta 3º de primaria y, por último, en matemáticas estaría los Indicadores de Progreso de Aprendizaje en Matemáticas, IPAM (Jiménez y De León, 2019) que abarca desde educación infantil de 5 años hasta 3º curso de educación primaria.

En el nivel 2 las puntuaciones facilitan el reajuste de las instrucciones, obtenidas estas puntuaciones también por medio de las pruebas IPAM, IPAE e IPAL.

Por último, en el nivel 3 el control es más intensivo al igual que la instrucción, con objetivos previamente marcados. Debido a que los estudiantes en el nivel 3 se encuentran en riesgo de ser identificados como alumnos con DEA.

2.2. Justificación.

Las DEA se han definido tradicionalmente como “una discrepancia educativa severa entre el potencial intelectual estimado y el nivel de rendimiento actual en relación con las dificultades básicas en el proceso de aprendizaje” (Bateman, 1965).

El concepto “discrepancia severa” entre CI-rendimiento fue un criterio recogido en la ley para identificar una DEA durante muchos años. Fue en los años noventa cuando diferentes estudios comenzaron a analizar la discrepancia CI-rendimiento (Fletcher, Shaywitz, Shankweiler, Katz, Liberman, Stuebing, 1994; Forman, Francis, Fletcher, Schatschneider y Metha, 1998; Francis, Shaywitz, Stuebing, Shaywitz, Fletcher, 1996; Siegel, 1989, 1993, 1999; Stanovich y Siegel, 1994). Investigaciones realizadas en España demostraron que la variable inteligencia no mediatiza las diferencias del acceso al léxico entre normolectores y disléxicos. (Jiménez y Rodrigo, 1994, 2000; Rodrigo y Jiménez, 1996, 1999).

Debido a la inexistencia del reconocimiento de las DEA en la legislación educativa en España los profesionales no eran capaces de identificar casos como DEA, por lo que optaban por el modelo basado en la discrepancia CI-rendimiento. Pero se ha logrado un gran avance en este aspecto, puesto que la investigación empírica junto con el reconocimiento de las DEA en la legislación española, han demostrado que el criterio CI-Rendimiento no es el adecuado, debido a la irrelevancia del CI en la definición de las DEA. Con esto, se abre la posibilidad de que en España se incorpore el modelo Rtl. El modelo Rtl consta de una evaluación temprana de las respuestas del alumno en las destrezas instrumentales básicas para así realizar una intervención personalizada basada en una investigación científica, y con ello ir reajustando las intervenciones a razón de las necesidades individuales.

Por ello, el modelo Rtl considera la necesidad de realizar la detección e intervención temprana justo cuando el alumno está realizando estos aprendizajes.

2.3. Objetivos generales

Los objetivos generales son la detección temprana de las dificultades del aprendizaje en lectura y escritura

2.4. Objetivos específicos

Los objetivos específicos son la detección de fortalezas y debilidades en el aprendizaje de la lectura y escritura y ofrecer orientaciones de la instruccionales para dar respuesta a las NEAE de estos alumnos.

3. Método

3.1. Participantes

En este estudio las participantes son dos alumnas de 2º de educación primaria, con 7 años cada una de ellas. Proceden de dos colegios públicos distintos del sureste de Gran Canaria. En estos colegios hay dos aulas por cada curso con unos 30 alumnos por clase. El tipo de letra fue la cursiva y el idioma el español. La participante 1 es hija única y la participante 2 la mediana de tres hermanas. El contexto socio-cultural es medio-alto.

3.2. Instrumentos y materiales

Se les administró a las dos participantes las tareas que corresponden a los Indicadores de Progreso de Aprendizaje en Lectura (IPAL) y las tareas de los Indicadores de Progreso de Aprendizaje en Escritura (IPAE). Ambos indicadores están compuestos por tres formas paralelas (forma A, forma B y forma C) que, además, contienen subpruebas o medidas basadas en el currículo (MBC). A cada una de las participantes se les administró la Forma B tanto del IPAE como del IPAL para 2º de primaria.

El IPAL está diseñado para alumnos desde Educación Infantil de 5 años hasta 2º de Educación Primaria y está compuesto por un cuadernillo para el alumno, otro cuadernillo para el examinador y unas instrucciones de aplicación. Las subpruebas que corresponden al IPAL son las siguientes:

Tarea 1: Fluidez en identificar letras alfabéticas.

Esta tarea consiste en identificar letras alfabéticas y se divide en dos subpruebas. La primera en el conocimiento del nombre de las letras que tiene como objetivo la evaluación de la precisión y rapidez de la alumna al nombrar las letras del alfabeto en un minuto. La segunda subprueba se trata del Conocimiento del sonido de las letras que tiene como objetivo evaluar la fluidez al decir el sonido de cada letra presentada en un minuto.

Tarea 2: Lectura de pseudopalabras (LP).

Esta tarea tiene como objetivo comprobar la habilidad de la alumna de combinar sonidos de letras y la correspondencia entre letras y sonidos para leer pseudopalabras.

La duración de esta actividad será de un minuto, en ella el alumno deberá de leer una serie de pseudopalabras. Las palabras trisílabas abundan en el castellano, por lo que es necesario insertar algunas de ellas.

Tarea 3: Textos mutilados (TM).

Esta tarea es una de las primeras medidas CBM destinada a evaluar la comprensión lectora. El objetivo es el de evaluar las habilidades de comprensión de textos, que lleva consigo el uso del vocabulario y una decodificación fluida. Se le muestra a la alumna distintas frases sin completar de distintos niveles de dificultad y tres alternativas para completar esas frases.

Tarea 4: Conciencia fonológica: segmentar (CFS)

Esta tarea consta de un texto acorde al nivel de la alumna y se le pide que lo lea de manera clara y seguida. Tiene como objetivo la evaluación de la precisión y la velocidad de las habilidades lectoras de la alumna.

Tarea 5: Prosodia

En esta tarea se presenta un texto a la alumna que deberá leer de manera clara, precisa y expresiva. El objetivo es evaluar la prosodia, la habilidad de leer con fluidez y expresividad y está relacionada con el desarrollo de la comprensión lectora.

Pruebas complementarias.

Tarea complementaria 1: Conocimiento del sonido de la letra.

Las instrucciones y la tarea son igual a la tarea 1 descrita como "Fluidez en identificar letras alfabéticas".

Tarea complementaria 2: Conciencia fonológica.

En esta tarea la alumna debe de decir los sonidos de cada una de las pseudopalabras que la examinadora le dirá de manera oral. El objetivo de esta tarea es la evaluación de la fluidez al segmentar la palabra. La actividad consta de veinte pseudopalabras y debe de segmentar el máximo posible en un tiempo de un minuto.

Tarea complementaria 3: Conocimiento acerca del lenguaje escrito.

En esta tarea consta de dos partes. En primer lugar, se le solicita a la alumna que seleccione un libro de texto infantil que tenga en casa, del cuál se le hará una serie de

preguntas. En segundo lugar, se le muestra una serie de ítems a los que debe de responder. Se le dará un minuto para responder al máximo de cuestiones posibles.

Tarea complementaria 4: Vocabulario.

Esta tarea se lleva a cabo mediante la selección del sinónimo o el antónimo correcto. Se le muestra tres palabras de los cuales dos son sinónimos y otras tres palabras de los cuales dos son antónimos. El objetivo es evaluar el vocabulario de la alumna. El tiempo de la prueba será de un minuto.

(Ver anexo 1)

El IPAE está diseñado para alumnos de 1º, 2º o 3º de Educación Primaria y está compuesto por un cuadernillo para el alumno, otro cuadernillo para el examinador y unas instrucciones de aplicación. Las subpruebas que corresponden al IPAE son las siguientes:

Tarea 1. Copia de letras

En esta tarea la alumna debe de copiar las letras del alfabeto que se le muestra en el modelo. La copia debe de ser lo más precisa posible, sin salirse de las líneas marcadas y prestando atención a los límites. El tiempo se parará a los tres minutos, pero cuando haya transcurrido un minuto la alumna deberá hacer una marca “/”.

Tarea 2: Pasar de mayúscula a minúscula.

En esta tarea se le presenta letras del alfabeto en mayúscula que debe de pasar a minúscula con el objetivo de evaluar si la alumna es capaz de recuperar y reproducir la letra en minúscula. El tiempo se parará a los tres minutos, pero cuando haya transcurrido un minuto la alumna deberá hacer una marca “/”.

Tarea 3: copia de palabras

En esta tarea la alumna deberá de copiar las palabras del modelo de la manera más precisa posible. El objetivo de esta tarea es el de evaluar los patrones motores de la alumna necesarios para la copia de palabras. El tiempo se parará a los tres minutos, pero cuando haya transcurrido un minuto la alumna deberá hacer una marca “/”.

Tarea 4: Dictado de letras.

La tarea de esta actividad es la de copiar las letras dictadas de manera oral por la examinadora, con el objetivo de comprobar si la alumna conoce las grafías de las letras del alfabeto.

Tarea 5: Dictado de palabras ortografía arbitraria.

La tarea es copiar las palabras dictadas por la examinadora. El objetivo es evaluar la capacidad de la alumna de escribir palabras que se escriben distinto a como se pronuncian.

Tarea 6: Dictado de palabras con ortografía reglada.

La tarea es copiar las palabras dictadas por la examinadora. El objetivo es evaluar la capacidad de escribir palabras que se ajustan a las reglas ortográficas.

Tarea 7: Dictado de pseudopalabras.

En esta tarea de copia de palabras dictadas el objetivo es evaluar la capacidad de la alumna de escribir grafemas que se corresponden a fonemas de palabras inventadas.

Tarea 8: Dictado de frases.

En esta tarea el objetivo es el de evaluar la capacidad de la alumna de escribir las frases que le son dictadas.

Tarea 9: Escritura de frases.

En esta tarea, tras charlar durante unos minutos con la alumna, se le pide que escriba dos frases independientes. El objetivo es el de valorar las habilidades para traducir ideas a proposiciones lingüísticas. El tiempo es de 5 minutos.

Tarea 10: Escritura de una historia.

A partir de una imagen la alumna deberá de escribir una historia, con el objetivo de comprobar si ha adquirido las habilidades necesarias para la escritura narrativa. Durante 5 minutos.

(Ver anexo 2)

3.3. Desarrollo del periodo de evaluación.

3.3.1. Descripción, contenido y actividades de cada una de las sesiones.

La evaluación comenzó con la participante 1, alumna de 2º de primaria. Ambas se llevaron a cabo en la habitación asignada en sus respectivas casas para el estudio y la realización de tareas. Se les entregó el cuadernillo del alumno y se les iba explicando las tareas. Cuando se llegaba al ecuador de la prueba, realizaban un descanso de 15'-20' y luego continuaban. Antes de comenzar las tareas las alumnas planteaban las dudas correspondientes.

3.3.2. Temporalización

El tiempo empleado en la fase de evaluación ha sido de dos sesiones por cada participante. En primer lugar, se realizó las tareas que corresponde al IPAL y, en otra sesión, las del IPAE. Por lo que fue necesario cuatro sesiones para pasar ambas pruebas a las dos participantes.

Una vez completadas todas las tareas, se corrigieron los resultados del cuadernillo del examinador y se insertaron en el aplicativo WebRtl.ull.es

3.4. Diseño de la evaluación

La participante 1 realizó en la primera sesión las tareas correspondientes al IPAL. Lo realizó todo en una misma sesión haciendo un descanso de 20' después de la tarea 4: conciencia fonológica. Posteriormente, se evaluó a la participante 2 también las tareas correspondientes al IPAL y dando el mismo descanso de 20' después de la tarea 4.

Por último, se llevó a cabo las tareas correspondientes al IPAE en otras dos sesiones. Comenzamos con el participante 1 que realizó las actividades con un descanso después de la tarea 7: dictado de pseudopalabras. Posteriormente, se evaluó a la participante 2 también las tareas correspondientes al IPAL y dando el mismo descanso de 20' después de la tarea 7.

4. Resultados

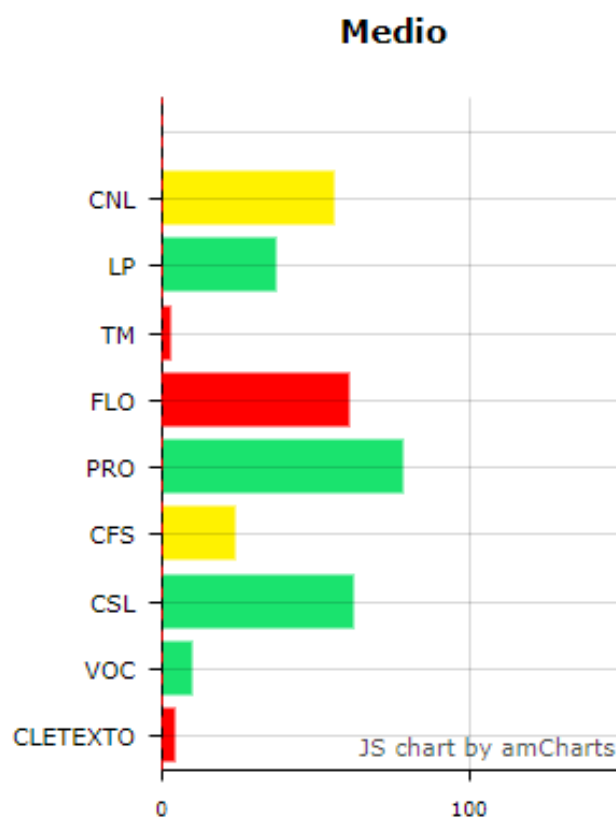
El procedimiento seguido para determinar el estatus de riesgo de DEA en lectura para las alumnas de 2º de EP consistió en introducir los resultados obtenidos en el aplicativo WeBRti.ull.es. En él insertamos los resultados obtenidos en las siguientes tareas: conocimiento nombre letra (CNL), lectura de pseudopalabras (LP), textos mutilados (TM), fluidez lectura oral (FLO), Prosodia (PRO), conocimiento sonido letra (CSL), CLEtexto, Conciencia fonológica segmentar (CFS) y vocabulario (VOC). El resultado que nos da de las

subpruebas que han mostrado ser mejores para la detección temprana de riesgo de DEA es una puntuación Z IPAL ÓMNIBUS.

El procedimiento para obtener la puntuación Z IPAL ómnibus es la siguiente; a partir de las fórmulas para la puntuación típica de cada una de las subpruebas con las medias y desviaciones típicas obtenidas de la muestra normativa, se sustituye X por la puntuación directa que haya obtenido las alumnas en cada una de las subpruebas.

La participante 1 ha obtenido una puntuación Z IPAL ómnibus de 0.0094122898 por lo que, según la tabla de puntos de corte para las subpruebas del IPAL de 2º Educación Primaria en febrero (véase en Jiménez, 2019, pp.146), la participante 1 tiene un rendimiento bajo en lectura.

Según la gráfica de evaluaciones de cribado obtenida desde la WebRti.ull.es, la participante 1 muestra un estatus de riesgo para las subpruebas de textos mutilados, fluidez lectura oral y comprensión lectora de texto. Además de mostrar rendimiento bajo en conocimiento nombre letra y conciencia fonológica. En el resto de las subpruebas su rendimiento es óptimo.

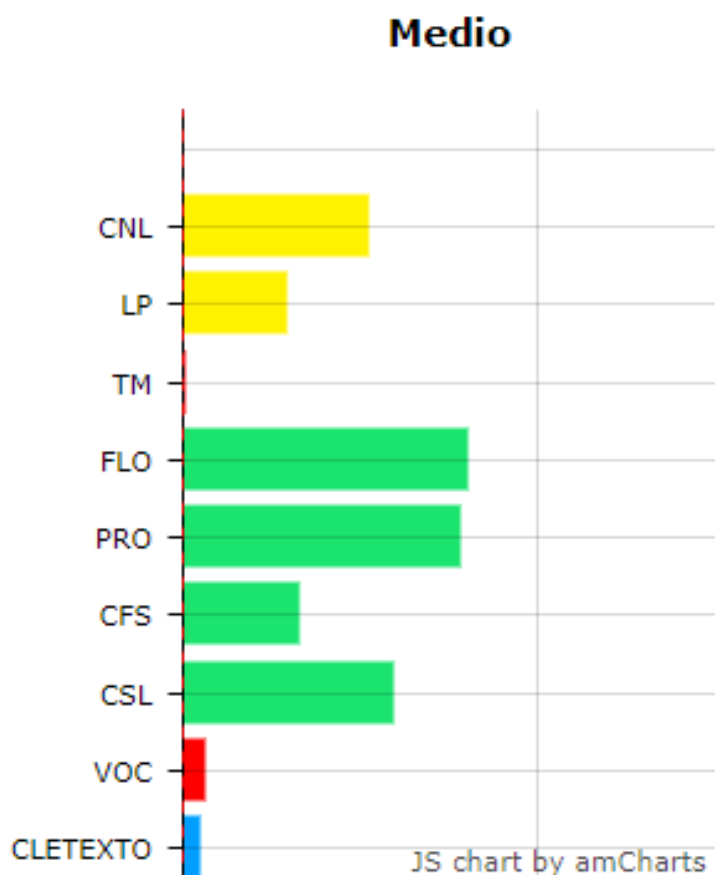


Gráfica 1: Evaluación de Cribado en Lectura, participante 1

Ante estos resultados, se concluye que se debe de intervenir de manera inmediata en los componentes de las subpruebas de textos mutilados, fluidez lectura oral, comprensión lectora de texto. Además, de conocimiento nombre letra y conciencia fonológica segmentar, para evitar que el rendimiento continúe empeorando.

La participante 2 ha obtenido una puntuación Z IPAL ómnibus de -0.2639839902. Por lo que su rendimiento es bajo en lectura según la tabla de puntos de corte para las subpruebas del IPAL de su curso (véase en Jiménez, 2019, pp.146).

Según la gráfica de evaluaciones de cribado obtenida también desde la WebRtl.uil.es, la participante 2 muestra riesgo en textos mutilados (TM) y vocabulario (VOC), un rendimiento bajo en conocimiento nombre letra (CNL) y lectura de pseudopalabras (LP). Un rendimiento medio en comprensión lectora de textos (CLETEXTO) y un rendimiento óptimo en fluidez lectura oral (FLO), prosodia (PRO), Conciencia fonológica (CFS) y conocimiento sonido letra (CSL)



Gráfica 2: Evaluación de Cribado en Lectura, participante 2

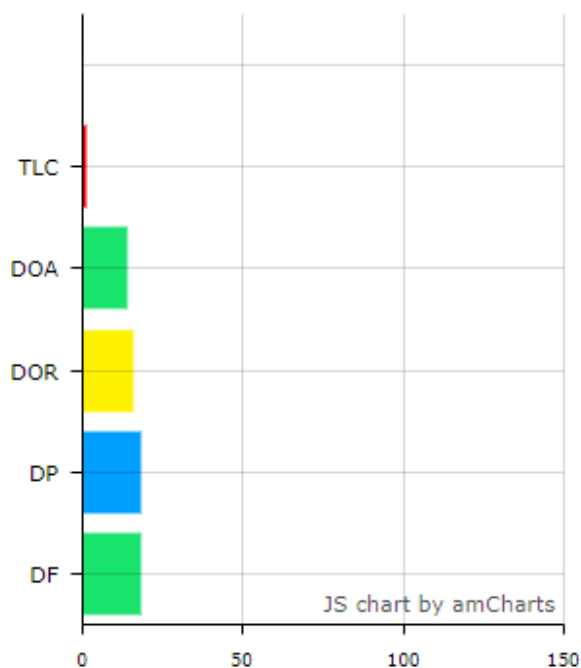
Ante estos resultados, se concluye que se debe de intervenir en los componentes correspondientes a los textos mutilados y al vocabulario; además de intervenir por prevención en el conocimiento nombre letra (CNL) y lectura de pseudopalabras (LP).

El procedimiento utilizado para determinar el estatus de riesgo de DEA es escritura, es el mismo que el utilizado en lectura. También parte de la obtención de la puntuación Z, en este caso, puntuación Z IPAE. Los resultados de las subpruebas que insertamos en la webRtl para obtener la puntuación Z IPAE y la gráfica de evaluaciones de cribado son: pasar de mayúscula a minúscula (TLC-1), dictado de palabras con ortografía arbitraria (DOA), dictado de palabras con ortografía reglada (DOR), dictado de pseudopalabras (DP) y dictado de frases (DF).

La participante 1 obtuvo una puntuación Z IPAE ómnibus de 0.1008310077. Por lo que según los puntos de corte para las subpruebas del IPAE del curso de la alumna, su rendimiento es óptimo en escritura. (véase en Jiménez, 2019, pp.233)

Según la gráfica de evaluaciones de cribado destacamos la necesidad de una intervención más inmediata en los componentes de la subprueba “Pasar de mayúscula a minúscula”. El rendimiento en “dictado de palabras con ortografía reglada” es bajo, por lo que también es aconsejable intervenir para evitar que el rendimiento continúe empeorando. Por ello, se recomienda centrarse en estas habilidades, siendo el rendimiento en los demás medio (en DP) y óptimo (en DOA y en DF).

Medio



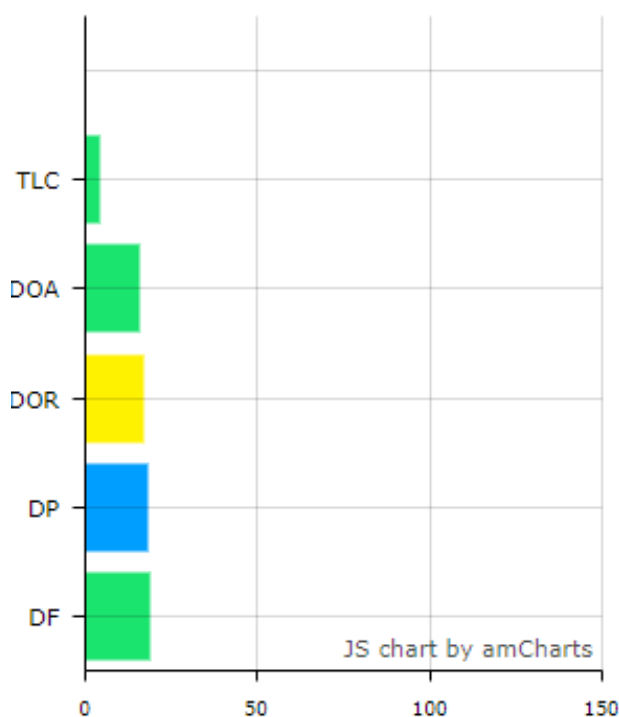
Gráfica 3: Evaluación de Cribado en Escritura, participante 1

La participante 2 obtuvo una puntuación Z IPAE ómnibus de 0.5565773890, por lo que según los puntos de corte su rendimiento es óptimo en escritura. (véase en Jiménez, 2019, pp.233)

Según la gráfica de evaluaciones de cribado de la alumna su rendimiento, en general, es óptimo. Destacando el rendimiento bajo en dictado de palabras con ortografía reglada y su rendimiento medio en dictado de pseudopalabras.

Por ello, sería conveniente intervenir a modo de prevención en los componentes relacionados con el dictado de palabras con ortografía reglada.

Medio



Gráfica 4: Evaluación de Cribado en Escritura, participante 2

5. Discusión y conclusiones

Los objetivos generales de este trabajo eran la detección temprana de las dificultades del aprendizaje en lectura y en escritura en dos alumnas de 2º de EP.

Tras los datos obtenidos, hemos comprobado que no era necesario intervenir en el área de escritura debido a que el rendimiento de ambas niñas es óptimo. Pero, en cambio, si es necesaria la intervención en lectura, debido a que el rendimiento de ambas alumnas es bajo.

Las dificultades en el rendimiento de cada uno de los componentes varían, puesto que cada niña muestra dificultad en componentes distintos. Excepto en textos mutilados, donde ambas participantes muestran la misma dificultad.

Las alumnas recibirán instrucción en el nivel 2 del Modelo Rtl, formada por ratios de 1:3-5 o de 1:4-8, con una instrucción diaria de 20'-40' y llevando a cabo como mínimo una evaluación al mes. Es importante que la instrucción sea explícita y sistemática debido a que sin este tipo de instrucción las alumnas en riesgo pueden derivar en una DEA y tendrían aún

mayor probabilidad de quedarse en la situación de riesgo, ofreciendo también oportunidades de prácticas. El objetivo de esta intervención es la prevención de las dificultades del aprendizaje en lectura a partir del modelo Rtl con el que también se evaluará dicha respuesta.

La intervención propuesta se basa en el programa PREDEA elaborado por Jiménez et al. (2010), una adaptación al español de Canarias del programa “lectura Proactiva”. Con este programa se trabaja cinco habilidades básicas; conciencia fonológica, conocimiento alfabético, vocabulario, comprensión oral y escrita y la fluidez.

La conciencia fonológica hace referencia a una habilidad oral por lo que son importante sus instrucciones desde educación infantil. Esta actividad se centra en la manipulación de los fonemas. Un ejemplo de actividad para trabajar la conciencia fonológica es solicitar a las alumnas que hagan una cruz cuando oigan el sonido /b/. El instructor realiza un ejemplo para comprobar que las alumnas han comprendido la actividad y comienza con la actividad al comprobarlo.

El conocimiento alfabético es la capacidad de relacionar de manera sistemática y predecible las letras del alfabeto y los sonidos de los grafemas. El objetivo de esta actividad es el de afianzar los grafemas con los fonemas, además de trabar la escritura de estos grafemas. Un ejemplo de actividad con la que podemos trabajar el conocimiento alfabético es relacionando grafemas “b” con el fonema /b/ de cada imagen. Se le presenta a las alumnas tarjetas con dibujos y nombres y se le pide que relacione cada dibujo con el nombre.

El vocabulario es un componente importante para la comprensión oral y lectora. Por lo que es necesario su desarrollo de forma temprana. El objetivo de las actividades es el desarrollo del vocabulario expresivo y receptivo, oral y escrito. Un ejemplo de actividad con la que se puede trabajar el vocabulario es presentándole distintos dibujos a las alumnas que, primero mencionarán en voz alta su nombre y, posteriormente, escribirán el nombre de los dibujos presentados. Otro tipo de actividad sería presentándoles distintas palabras de uso cotidiano como podría ser; alto, delgado, frío... y que dijese y, posteriormente, escribiesen su sinónimo u antónimo.

La comprensión de la lectura es necesaria para poder adquirir aprendizaje a partir de ella y poder disfrutar de la que se está leyendo. Será trabajada mediante la lectura de textos que irán incrementado su dificultad y su densidad. El programa incluye un álbum ilustrado llamado “el rey que tenía tres hijas”; en él incluye ilustraciones y un narrador. Además de

una guía para el profesorado con preguntas para las alumnas antes, durante y después de la lectura.

La fluidez es el resultado de la precisión y automatización de los procesos subléxicos, léxicos y su integración en la lectura de palabras y texto (Wolf y Katzir-Cohen, 2001). Es trabajada en casi todos los componentes, pero el programa ofrece un entrenamiento específico de este componente mediante la lectura de palabras multisilábicas.

6. Referencias

Bateman, B. (1965). An educator's view of a diagnostic approach to learning disorders. En J. Hellmuth (ed.), *Learning Disorders* (vol.1, pp. 219 – 239). Seattle, WA: Special Child Populations.

Decreto 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias [BOC] nº154*. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, España 6 de agosto de 2010.

Elbaum, B., Vaughn, S., Tejero Hughes, M. y Moody, S.W. (2000). How effective are one-to-one tutoring programs in reading for Elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 92 (4), 605-619.

Fletcher, J.M., Shaywitz, S.E., Shankweiler, D.P., Katz, L., Liberman, I. Y., Stuebing, K. K.,..., Shaywitz, B. A. (1994) Cognitive profiles of reading disability: Comparisons of discrepancy and low achievement definitions. *Journal of Educational Psychology*, 86 (1), 6-23.

Forman, B.R., Francis, D.J., Fletcher, J.M., Schatschneider, C. y Metha, P. (1995). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk-children. *Journal of Educational Psychology*, 90, 37-55.

Francis, D.J., Shaywitz, S., Stuebing, K. K., Shaywitz, B.A. y Fletcher, J.M. (1996). Developmental lag versus déficit models of reading disability; A longitudinal, individual growth curves análisis. *Journal of Educational Psychology*, 88 (1), 3.

Fuchs, L.S. y Fuchs, D. (2002). Curriculum-based measurement: Describing competence, enhancing outcomer, evaluating treatment effects, and identifying treatment nonresponders. *Peabody Journal of Education*, 77 (2), 64-84.

Hayes, J. y Flower, L. (1980). *Identifying the organization of writing processes*. En L.W. Gregg y E.R. Steinberg (eds.). *Cognitive processes in writting: An Interdisciplinary approach* (pp.3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Jiménez, J. E. (2019). *Modelo de Respuesta a la Intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.

Jiménez, J.E., Baker, D.L., Rodríguez, C., Crespo, P., Artiles, D., Afonso, M., .y Suárez, N. (2011). Evaluación del progreso de aprendizaje en lectura dentro de un modelo de respuesta a la intervención (Rtl) en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Estudios de Psicología*, 4, 56-64.

Jiménez, J.E., y de León, S.C. (2019). Indicadores de progreso de aprendizaje en matemáticas (IPAM). En Jiménez, J.E. (Coord.), *Modelo de respuesta a la intervención, un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.

Jiménez, J.E. y Gil, V. (2019). IPAE: Indicadores de progreso de aprendizaje de la escritura. En J.E. Jiménez (Ed.) *Modelo de Respuesta a la Intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.

Jiménez, J.E. y Gutiérrez, N. (2019). IPAL: Indicadores de progreso de aprendizaje de la lectura. En J.E. Jiménez (Coord.) *Modelo de Respuesta a la Intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.

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. Rodríguez, C., Crespo, P., González, D., Artiles, C., & Afonso, M. (2010). Implementation of Response to Intervention (RtI) Model in Spain: An example of a collaboration between Canarian universities and the department of education of the Canary Islands. *Psicothema*, 22, 935-942.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Secretaría General Técnica (2012). *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo*. Madrid, España.

National Joint Committee on Learning Disabilities (1994). *Collective perspectives on issues affecting learning disabilities*. Austin, TX: PRO-ED.

National Reading Panel (2000). *Teaching Children to read: An evidence-Based assessment of the scientific research literatura 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.nrclid.org/rti_manual/pages/RTIManualSection4.pdf.

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.

Siegel, L.S. (1989). IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 469-479.

Siegel, L.S. (1993). Phonological processing deficits in reading as the basis of a reading disability. *Developmental Review*, 13, 246-257.

Siegel, L.S (1999). Issues in the definition and diagnosis of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 469-478

Stanovich, K.E. y Siegel, L.S. (1994). Phenotypic performance profile of children with reading disabilities: A regression-based test of the phonologicalcore variable-difference model. *Journal of Educational Psychology*, 86 (1), 24.

Vaughn, S. y Fuchs, L.S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18 (3), 137-146.

Wolf, M. y Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5 (3), 211-239.

7. Anexos

Anexo 1. Descripción subpruebas IPAL

Tarea 1: Fluidez en identificar letras alfabéticas.

Esta tarea consiste en identificar letras alfabéticas y se divide en dos subpruebas. La primera en el conocimiento del nombre de las letras que tiene como objetivo la evaluación de la precisión y rapidez de la alumna al nombrar las letras del alfabeto en un minuto. La segunda subprueba se trata del Conocimiento del sonido de las letras que tiene como objetivo evaluar la fluidez al decir el sonido de cada letra presentada en un minuto.

La examinadora le da las siguientes instrucciones a la alumna: *“Esta lista contiene letras de manera mezclada. Cuando yo te diga empezamos, debes leer el nombre de cada letra en voz alta, empezando por aquí (y señala a la parte izquierda alta) y seguimos hacia la derecha y abajo (señalar con el dedo la dirección). Intenta hacerlo lo más rápido que puedas e intenta no equivocarte. Primero vamos a hacer una prueba.”*

Se le señala la letra “m” para que la mencione, como ejemplo de la tarea, y a continuación, cuando esté preparada, se da comienzo a la actividad.

La examinadora irá tachando en su cuadernillo las letras que la alumna mencione de manera incorrecta y al finalizar el tiempo dirá “alto” y pondrá un corchete en la última letra nombrada.

En el cuadernillo del examinador para esta tarea hay que anotar el número de letras leídas en el tiempo invertido, el número de letras correctas en tiempo invertido, el número de letras incorrectas en tiempo invertido y el tiempo invertido, en este caso el tiempo invertido será un minuto.

Cabe destacar que la prueba se detendrá si el alumno no nombra correctamente 10 letras consecutivas, si no se parará cuando haya transcurrido el minuto.

Tarea 2: Lectura de pseudopalabras (LP).

Esta tarea tiene como objetivo comprobar la habilidad de la alumna de combinar sonidos de letras y la correspondencia entre letras y sonidos para leer pseudopalabras.

La duración de esta actividad será de un minuto, en ella el alumno deberá de leer una serie de pseudopalabras. Las palabras trisílabas abundan en el castellano, por lo que es necesario insertar algunas de ellas.

La examinadora le da las siguientes instrucciones a la alumna: *“Voy a enseñarte una hoja con muchas palabras inventadas, que tienes que leer. Vamos a hacer primero un ejemplo.”*

Se le enseña los tres ejemplos que hay en el cuadernillo del alumno; “socu”, “mupa” y “osu”. Y se le pide que la lea, se vuelve a hacer hincapié en que son palabras inventadas, sin ningún significado.

Una vez la alumna ha comprendido la tarea se da comienzo a la actividad y se tachará en el cuadernillo del examinador las pseudopalabras que la participante haya leído de forma errónea. Pasado un minuto se le dirá “alto” y se marcará con un corchete la última palabra que haya leído. Si antes de llegar al minuto la participante lee de forma incorrecta cinco pseudopalabras, se parará la prueba.

En el cuadernillo del examinador para esta tarea hay que anotar el número de pseudopalabras correctas en tiempo invertido, el número de pseudopalabras incorrectas en tiempo invertido y el tiempo invertido, en este caso el tiempo invertido será un minuto, a no ser que cometa cinco errores que se parará antes.

Tarea 3: Textos mutilados (TM).

Esta tarea es una de las primeras medidas CBM destinada a evaluar la comprensión lectora. El objetivo es el de evaluar las habilidades de comprensión de textos, que lleva consigo el uso del vocabulario y una decodificación fluida. Se le muestra a la alumna distintas frases sin completar de distintos niveles de dificultad y tres alternativas para completar esas frases.

La examinadora le entrega a la alumna el cuadernillo con el ejemplo de esta tarea y se le da las siguientes instrucciones: *“Voy a darte una serie de frases para leer, en donde falta una palabra. Como es una adivinanza, tienes que elegir de entre las tres palabras que hay debajo, que podrían completar la frase. Cuando termines de leer cada frase, señálame con tu dedo o dime en voz alta la respuesta que tú creas que es correcta, de la manera que prefieras. Trata de hacerlo lo más rápido que puedas, intentando no cometer ningún fallo. Yo me quedaré callada mientras tú resuelves. Vamos a hacer una frase de prueba. Primero lo haré yo, luego tú.”*

Tras comprobar que la alumna comprende en qué consiste la tarea, se da comienzo. Dispone de un minuto para la realización. Mientras la examinadora marcará en la casilla “sí” o “no” del cuadernillo del examinador si responde correcta o incorrectamente. Se parará antes del minuto si la alumna comete cinco errores consecutivos.

En el cuadernillo del examinador hay que anotar el número de aciertos y el número de errores cometidos.

Tarea 4: Conciencia fonológica: segmentar (CFS)

Esta tarea consta de un texto acorde al nivel de la alumna y se le pide que lo lea de manera clara y seguida. Tiene como objetivo la evaluación de la precisión y la velocidad de las habilidades lectoras de la alumna.

La examinadora le muestra el texto a la alumna y le da la siguiente instrucción: *“Voy a darte un cuento, que deberás leer en voz alta. Hazlo lo más rápido que puedas, intentando no equivocarte. Si tienes algún problema con una palabra, no te preocupes, pasa a la siguiente y continúa leyendo. ¿Tienes alguna duda?”*

Tras comprobar que la alumna ha comprendido la tarea, se le dice que comenzamos y se pone en marcha el cronómetro. Una vez transcurrido un minuto, se pone un corchete en la última palabra y se deja que acabe la prueba sin pedirle que pare, hasta pasado los cinco minutos.

En el cuadernillo del examinador hay que anotar el número de palabras correctas en un minuto y el número de palabras incorrectas en un minuto.

Tarea 5: Prosodia

En esta tarea se presenta un texto a la alumna que deberá leer de manera clara, precisa y expresiva. El objetivo es evaluar la prosodia, la habilidad de leer con fluidez y expresividad y está relacionada con el desarrollo de la comprensión lectora.

La examinadora le da la siguiente instrucción al alumno con el texto de ejemplo delante: *“Ahora te voy a leer este pequeño cuento y quiero que prestes atención a las pausas que hago y la entonación que utilizo. Fíjate como leo las preguntas y las exclamaciones. Cuando lo haya leído, quiero que lo intentes leer tú de la misma forma, fijándote en las pausas que*

debes hacer y entonando de manera correcta las preguntas y las exclamaciones. Hazlo lo más rápido que puedas, intentando no equivocarte.”

Tras comprobar que la alumna ha comprendido la tarea, se da comienzo a la actividad y se pone el cronómetro en marcha.

En el cuadernillo del examinador hay que anotar el número de paradas realizadas que implican una coma, siendo 7 el máximo de paradas; el número de paradas realizadas al finalizar una frase, siendo 4 el número máximo de paradas; si el alumno lee o no de manera expresiva la interrogación y si el alumno lee o no de manera expresiva la exclamación. Además, se debe de anotar el número de aciertos en el tiempo invertido, el tiempo invertido, el número de palabras leídas correctamente y completar la fórmula palabra/minuto (número de aciertos por 60 dividido entre el tiempo invertido que sería 60, debido a que son 60 segundos los invertidos). Y anotar la puntuación final que se calcula dividiendo las palabras entre el tiempo más el número de aciertos.

Pruebas complementarias.

Tarea complementaria 1: Conocimiento del sonido de la letra.

Las instrucciones y la tarea son igual a la tarea 1 descrita como “Fluidez en identificar letras alfabéticas”.

Tarea complementaria 2: Conciencia fonológica.

En esta tarea la alumna debe de decir los sonidos de cada una de las pseudopalabras que la examinadora le dirá de manera oral. El objetivo de esta tarea es la evaluación de la fluidez al segmentar la palabra. La actividad consta de veinte pseudopalabras y debe de segmentar el máximo posible en un tiempo de un minuto.

La examinadora le dará a la alumna la siguiente instrucción: *“Voy a decirte en voz alta, una serie de palabras inventadas, que no tienen ningún significado. Lo que tienes que hacer es separar los sonidos de cada palabra, es decir, decirme a cada uno de los sonidos que tiene la palabra, uno por uno, lo más rápido que tú puedas, intentando no equivocarte. Vamos a hacer un primer ejemplo”*

Tras realizar el ejemplo y comprobar que la alumna ha comprendido la tarea, se da comienzo a la realización y se pone en marcha el cronómetro. Si la alumna tardase más de tres segundos en expresar un sonido se saltará a la siguiente palabra.

La examinadora anotará en el cuadernillo del examinador el número de aciertos en un minuto y, además, subrayará los fonemas enunciados por el alumno en cada palabra y, en caso de que los segmentos de manera mixta, se realizará un doble subrayado.

Tarea complementaria 3: Conocimiento acerca del lenguaje escrito.

En esta tarea consta de dos partes. En primer lugar, se le solicita a la alumna que seleccione un libro de texto infantil que tenga en casa, del cuál se le hará una serie de preguntas. En segundo lugar, se le muestra una serie de ítems a los que debe responder. Se le dará un minuto para responder al máximo de cuestiones posibles.

La examinadora le da las siguientes instrucciones a la alumna: *“Fíjate en el libro que tenemos aquí. Voy a hacerte una serie de preguntas sobre el libro. Respóndeme a todas las que tú sepas. Una vez que empiece la prueba deberás hacerlo tú solo, si tienes alguna duda pregúntamelo antes o después. Si alguna pregunta te cuenta más, no te preocupes, pasaremos a la siguiente. ¿Lo has entendido bien?”*

Una vez comprobado que la alumna ha comprendido la tarea, da comienzo la actividad poniendo en marcha también el cronómetro. Si en tres segundos la estudiante no respondiese, se pasaría a la siguiente pregunta.

En la primera parte, a realizar con el libro de texto, se le pide lo siguiente:

- *“Señálame dónde se termina el libro” Acierto si señala la última página o la contratapa.*
- *“Señalando una palabra, ¿dónde debo seguir leyendo después de esta palabra?”. Acierto si señala correctamente la dirección en la que se debe leer o la siguiente palabra.*
- *“Cuando acabe de leer esta frase, ¿dónde debo seguir leyendo?” Acierto si señala la siguiente frase*
- *“Señálame una palabra que tenga una letra mayúscula, y otra que tenga una minúscula”. Acierto si señala ambas*
- *Señalando una coma le preguntamos: “¿qué es esto? ¿para qué sirve?” Acierto si contesta ambas preguntas.*
- *“Señálame una frase. Señálame dos frases diferentes”. Acierto si contesta ambas.*

En la segunda parte, le pide que seleccione la frase escrita correctamente entre tres frases que se le presenta.

La examinadora anotará si ha respondido correctamente o no las preguntas. El número de acierto en tiempo invertido, tiempo invertido en segundos y la fórmula de la puntuación que se realiza multiplicando el número de acierto por sesenta dividido entre el tiempo invertido.

Tarea complementaria 4: Vocabulario.

Esta tarea se lleva a cabo mediante la selección del sinónimo o el antónimo correcto. Se le muestra tres palabras de los cuales dos son sinónimos y otras tres palabras de los cuales dos son antónimos. El objetivo es evaluar el vocabulario de la alumna. El tiempo de la prueba será de un minuto.

La examinadora le da las siguientes instrucciones a la estudiante: *“Ahora vamos a hacer un juego relacionado con sinónimos y antónimos. ¿Sabes que son los sinónimos? (dejar que la niña de una respuesta) y aclarar: los sinónimos son palabras diferentes pero que tienen el mismo significado, por ejemplo en este caso, tenemos tres palabras pero solo “Flaco y Delgado” son sinónimos. La palabra “grande” no tiene el mismo significado. Ahora vamos a ver los antónimos. Los antónimos son palabras que tienen un significado totalmente opuesto, es decir, significan justamente lo contrario. Aquí tenemos como ejemplo oscuro y claro.”*

Se le presenta un ejemplo y, una vez comprobado que la alumna ha comprendido la tarea, se da comienzo y se pone en marcha el cronómetro. Pasado un minuto, la examinadora parará el cronómetro y anotará en el cuadernillo del examinador el número de acierto en tiempo invertido, el tiempo invertido en segundos y la fórmula de puntuación que conlleva el número de acierto por sesenta entre el tiempo invertido

Anexo 2. Descripción subpruebas IPAE

Tarea 1. Copia de letras

En esta tarea la alumna debe de copiar las letras del alfabeto que se le muestra en el modelo. La copia debe de ser lo más precisa posible, sin salirse de las líneas marcadas y prestando atención a los límites. El tiempo se parará a los tres minutos, pero cuando haya transcurrido un minuto la alumna deberá hacer una marca “/”.

Se le indica que debe de escribir de izquierda a derecha. Una vez presentado el ejemplo y comprobado que la alumna ha entendido la tarea se da comienzo a la actividad poniendo en funcionamiento el cronómetro.

La examinadora anotará en el cuadernillo del examinador el tiempo invertido en segundos, el número de letras escrita en un minuto, el número de letras escritas correctamente en un minuto, el número de letras escritas correctamente en el tiempo invertido. Con estos datos se calculará la fluidez, que se calcula dividiendo el número de letras escritas correctamente en tiempo invertido entre el tiempo invertido en segundos. Además, también ha de anotar la alineación, las inversiones, la adición de trazos y la omisión de trazos.

La alineación es la distancia entre donde se encuentra la letra asentada sobre la línea base y dónde debería de asentarse. Las inversiones registran si una letra o alguna parte de la letra ha sido invertida o rotada de manera incorrecta). La adición y omisión de trazos registra si una letra tiene trazos que no pertenezcan a letra original añadidos u omitidos.

Tarea 2: Pasar de mayúscula a minúscula.

En esta tarea se le presenta letras del alfabeto en mayúscula que debe de pasar a minúscula con el objetivo de evaluar si la alumna es capaz de recuperar y reproducir la letra en minúscula. El tiempo se parará a los tres minutos, pero cuando haya transcurrido un minuto la alumna deberá hacer una marca “/”.

Se le indica que debe de escribir de izquierda a derecha. Una vez presentado el ejemplo y comprobado que la alumna ha entendido la tarea se da comienzo a la actividad poniendo en funcionamiento el cronómetro.

La examinadora anotará el tiempo invertido en segundos, el número de letras escritas en un minuto, el número de letras escritas correctamente en un minuto, número de letras escrita en tiempo invertido, número de letras escritas correctamente en tiempo invertido. La fluidez se calculará dividiendo el número de letras escritas correctamente en tiempo invertido entre el tiempo invertido por sesenta. Anotará también la alineación, las inversiones, la adición de trazos y la omisión de trazos.

Tarea 3: copia de palabras

En esta tarea la alumna deberá de copiar las palabras del modelo de la manera más precisa posible. El objetivo de esta tarea es el de evaluar los patrones motores de la alumna necesarios para la copia de palabras. El tiempo se parará a los tres minutos, pero cuando haya transcurrido un minuto la alumna deberá hacer una marca “/”.

Se le indica que debe de escribir de izquierda a derecha. Una vez presentado el ejemplo y comprobado que la alumna ha entendido la tarea se da comienzo a la actividad poniendo en funcionamiento el cronómetro.

La examinadora anotará en el cuadernillo del examinador valorando 1 o 0, 0 cuando lo palabra es correcta y no contiene errores y 1 si contiene algún error. Los parámetros evaluados son; alineación, inversiones, adición y omisión de trazos y omisión de letras. Además, se calcula la fluidez dividiendo el número de letras escritas en tiempo invertido entre el tiempo por sesenta.

Tarea 4: Dictado de letras.

La tarea de esta actividad es la de copiar las letras dictadas de manera oral por la examinadora, con el objetivo de comprobar si la alumna conoce las grafías de las letras del alfabeto.

Se le indica que debe de escribir de izquierda a derecha. Una vez comprobado que la alumna comprendió la tarea se da comienzo a la actividad.

La examinadora anotará el número de letras escritas correctamente.

Tarea 5: Dictado de palabras ortografía arbitraria.

La tarea es copiar las palabras dictadas por la examinadora. El objetivo es evaluar la capacidad de la alumna de escribir palabras que se escriben distinto a como se pronuncian.

Se le indica que debe de escribir de izquierda a derecha. Una vez comprobado que la alumna ha entendido la tarea se da comienzo.

La examinadora puntuará con un 1 si la ortografía es correcta y con un 0 si es incorrecta. Además, anotará las sustituciones, las omisiones y adiciones letras, y las traslaciones.

Tarea 6: Dictado de palabras con ortografía reglada.

La tarea es copiar las palabras dictadas por la examinadora. El objetivo es evaluar la capacidad de escribir palabras que se ajustan a las reglas ortográficas.

La examinadora puntuará con un 1 la ortografía correcta y con un 0 la incorrecta.

Tarea 7: Dictado de pseudopalabras.

En esta tarea de copia de palabras dictadas el objetivo es evaluar la capacidad de la alumna de escribir grafemas que se corresponden a fonemas de palabras inventadas.

La examinadora puntuará la escritura con representación gráfica de todos los sonidos con 1 si es correcto o con 0 si es incorrecto. Además, evaluará también la escritura de la ortografía.

Tarea 8: Dictado de frases.

En esta tarea el objetivo es el de evaluar la capacidad de la alumna de escribir las frases que le son dictadas.

La examinadora evaluará si la ortografía es correcta, la alineación, las mayúsculas, los espacios entre palabras y los signos de puntuación.

Tarea 9: Escritura de frases.

En esta tarea, tras charlar durante unos minutos con la alumna, se le pide que escriba dos frases independientes. El objetivo es el de valorar las habilidades para traducir ideas a proposiciones lingüísticas. El tiempo es de 5 minutos.

La examinadora evaluará el número total de palabras escritas, el número total de palabras con ortografía correcta, secuencias de palabras correctas (SPC), secuencia de palabras incorrectas (SPI). Y el total se calculará restando SPC a SPI.

Tarea 10: Escritura de una historia.

A partir de una imagen la alumna deberá de escribir una historia, con el objetivo de comprobar si ha adquirido las habilidades necesarias para la escritura narrativa. Durante 5 minutos.

La examinadora anotará el número total de palabras escritas, el número total de palabras con ortografía correcta, las secuencias de palabras correctas y la secuencia de palabras incorrectas. Además, el número de personajes que intervienen en la historia, si hay un suceso inicial o problema, si el personaje realiza acciones y qué sucede al final de la historia.