

Propuesta de intervención para la adquisición de la lectura en niños con TDAH

Trabajo de Fin de Grado de Logopedia
Universidad de La Laguna
Facultad de Psicología y Logopedia
Curso académico 2019 - 2020

Autoras: María Navarro Martín
Anabell Antuanete Núnjar Simón
Tutor: Víctor Acosta Rodríguez

Resumen

En el presente trabajo realizaremos una propuesta de intervención en problemas de lectura para el alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Primeramente, trataremos los procesos de adquisición de la lectura, así como las etapas de aprendizaje y las dificultades que se encuentran durante este transcurso, haciendo hincapié en los obstáculos que aparecen en niños con TDAH. Seguidamente, planteamos la intervención a llevar a cabo en función de estas necesidades y características. Nos basaremos en una instrucción explícita y sistemática desde una perspectiva cognitiva de la lectura. Por último, realizaremos una evaluación procesual de la propuesta de intervención.

Palabras claves: Dificultades de Aprendizaje en la Lectura, evaluación, propuesta de intervención, TDAH.

Abstract

In this work we make an intervention proposal for reading problems in pupils with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Firstly, we attend reading acquisition processes and learning stages and difficulties they found during the process, emphasizing the obstacles that take place in children with ADHD. Furthermore, we propose the intervention according to their requirements and characteristics. The intervention will be based on explicit and systematic instruction from a cognitive perspective of reading. At last, we are going to execute a review of the intervention proposal design.

Key words: ADHD, assessment, intervention program, Learning disabilities in reading.

Introducción

Las dificultades de aprendizaje en la lectura constituyen un problema actual que incide en gran parte del alumnado, podemos evidenciarlo en los resultados de los informes PISA, que sitúa a España por debajo de la media con respecto a otros países (Jiménez & O'Shanahan, 2008). Esta dificultad en el aprendizaje de la lectura latente en la población española provoca obstáculos y menor rendimiento en el transcurso de toda la escolarización, ya que es imprescindible aprender a leer. La lectura es el medio por el que accedemos a los conocimientos del currículum académico.

Durante muchos años, se consideró la adquisición de la lectura cuando el alumno demostraba leer en voz alta correctamente y con fluidez, es decir, era capaz de descodificar el material escrito. Tras los últimos años de investigación en psicología y lingüística, se ha podido comprobar que la lectura no solo implica el proceso de descodificación (entendido como la capacidad de reconocer y nombrar correctamente las palabras), sino también la comprensión de textos (como un transcurso de tareas en el que actúan las habilidades lingüísticas, así como la memoria, la atención, etc.) (Abusamra et al., 2011).

Por tanto, consideramos la lectura como una secuencia simultánea en la que intervienen la descodificación de los signos escritos (nivel grafémico-fonológico o nivel léxico), que pasan por la comprensión de la palabra y el texto (nivel semántico) y terminan con la integración en el conocimiento (nivel pragmático). Implicando los procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos (Cuetos, 2008).

Debemos tener en cuenta los factores que intervienen en el procesamiento de la lectura, para saber dónde actuar y solventarlos. Por ello, basándonos en Acosta et al. (2018) y en su adaptación al *Modelo de la Cuerda* de Scarborough (2001) representada en la figura 1, explicaremos las habilidades que intervienen en la lectura.

El aprendizaje de la lectura

Adaptación del “Modelo de la Cuerda” de Scarborough (2001)



Figura 1. Adaptación del “Modelo de la Cuerda” de Scarborough (2001).

Según Acosta et al. (2018) los procesos lectores se dividen en dos grandes grupos como son la comprensión del lenguaje y la descodificación, además incluye las funciones ejecutivas como categoría de habilidades necesarias. Para lograr ser un lector competente, debemos de realizar rápida y correctamente el reconocimiento de palabras y la comprensión de textos. De esta manera tenemos:

1. Comprensión del lenguaje, proceso de alto nivel que nos permite abstraer el significado de un texto escrito, siendo necesario el manejo de estas competencias lingüísticas.
 - a. Vocabulario: adquisición del léxico necesario para poder acceder al mismo.
 - b. Conocimiento: información previa obtenida a partir de la experiencia o aprendizaje.
 - c. Estructuras lingüísticas: configuración u organización del lenguaje escrito.
 - d. Lenguaje figurado: saber abstraer la información proporcionada.
 - e. Discurso: estimulación de la conciencia de los hechos que ocurren durante el discurso narrativo.
2. Descodificación, capacidad de reconocer y nombrar las unidades subléxicas que componen una palabra.

- a. Habilidad fonológica: adquisición de conciencia fonológica (CF), definida como la habilidad metalingüística o fonológica para reflexionar y analizar conscientemente sobre los segmentos fonológicos (sílabas, fonemas e intrasilaba) del lenguaje oral.
- b. Correspondencia letra-sonido: habilidad de conversión grafema-fonema (G-F), es decir, transformar la representación gráfica (grafema) con su correspondencia sonora en la lengua (fonema) y ser capaz de combinarlos para la pronunciación de la palabra.
- c. Reconocimiento de palabras: discriminación de una unidad léxica con significado.

Asimismo, esta adaptación propone incluir funciones ejecutivas que influyen directamente en la lectura. En la publicación *Journal of Learning Disabilities* de 2017, vemos reflejada la correlación existente entre las funciones ejecutivas y las dificultades de aprendizaje, donde destacan especialmente tres funciones ejecutivas para la comprensión de textos, estas son: memoria de trabajo, fluidez verbal y planificación. Si bien dan mayor relevancia a la primera, también destaca la fluidez verbal de manera precisa y, una tercera habilidad, la planificación, que está relacionada con la comprensión implicada en organizar la información recibida, así como monitorizar su ejecución (Cirino & Willcutt, 2017, Cirino et al., 2017).

A las anteriores habría que añadir otra facultad imprescindible, la inhibición de información irrelevante, errónea o ambigua para una adecuada ejecución y comprensión. La relevancia de esta se ha comprobado gracias a numerosas investigaciones con niños con déficit en inhibición y en comprensión lectora (Borrella, Carretti & Pelegrina, 2010; Locascio, Mahone, Eason & Cutting, 2010).

Procesamiento de la lectura

Gracias a la información recabada en Jiménez, Rodrigo, Ortiz y Guzmán (1999), podemos dividir los procesos mentales en dos grupos que hacen posible la lectura:

1. Los microprocesos, caracterizados por realizarse más o menos de forma automática, rápidamente y casi sin recursos atencionales, ya que implican procesos de bajo nivel como la decodificación.
2. Los macroprocesos, que exigen un mayor nivel de procesamiento y se relacionan con la comprensión del texto mientras el lector entiende el procedimiento.

Etapas de lectura

Según las ideas recogidas por Jiménez et al. (1999) y Ramos (2015), los niños pasan por diversas fases de lectura, que sigue una secuencia de tres etapas:

- Etapa logográfica: se reconoce un pequeño grupo de palabras a partir de la forma o trazos en la que se presenta, así como del contexto, usando estrategias de discriminación visual. Los niños reconocen las palabras como unidades independientes fijándose en lo perceptual y no en la escritura. Ejemplo: lectura de logotipos como Coca-Cola, ColaCao o McDonald's. En el caso de presentar el logotipo de CocaCola pero conservando solo la representación y cambiando las letras, el niño seguirá diciendo "CocaCola".
- Etapa alfabética: se empiezan a analizar las letras por las que están compuestas las palabras, se aprende a realizar la conversión G-F y la descodificación fonológica. Se segmentan las palabras en letras, asignándoles sus correspondientes fonemas (a partir de la descodificación fonológica) y posteriormente estos se unen y se pronuncian las palabras. De esta forma, la principal conquista de este estadio es la CF, que consiste en la capacidad de analizar los componentes fonémicos del lenguaje oral.
- Etapa ortográfica: se reconoce la palabra a nivel global y automatizada, partiendo del patrón ortográfico. "Se desarrolla alrededor de los 7-8 años y el niño comienza la construcción de unidades de reconocimiento léxicas y permite el reconocimiento de las palabras y de su significado" (Frith, 1985 citado en Ramos, 2015, p. 21). Lograremos reconocer e incrementar la cantidad de palabras por vía directa a medida que aumentemos la descodificación por la ruta fonológica. De la misma forma, si accedemos al léxico de manera automática, tenemos más recursos para emplearlos en comprensión lectora.

Es importante mencionar que con la adquisición de cada etapa se añaden estrategias, es decir, una etapa no sustituye a otra. De modo que, una vez alcanzada la etapa ortográfica somos capaces de leer por descodificación fonológica y por vía directa.

TDAH

La adaptación realizada del *Modelo de la Cuerda* de Scarborough (2001) resalta la importancia de las funciones ejecutivas como habilidades necesarias para ser un lector competente, por ello, queremos incidir en la población con problemas en algunas de estas competencias como son los niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

Según el DSM- V (th ed.; *DSM-5 American Psychiatric Association*, 2013), el TDAH se distingue por presentar un patrón continuo de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento natural. Cursa con una serie de características: la inatención se percibe al desviarse de tareas, deficiencia en la perseverancia y desorganización. La hiperactividad hace alusión a un continuo y alto movimiento motor en circunstancias que no corresponden al contexto social. La impulsividad se manifiesta al presentar un ritmo motor alto, sin considerar el peligro ni las consecuencias. El TDAH comienza antes de los 12 años y presenta tres subtipos: con predominio en el déficit de atención, en la hiperactividad/impulsividad o combinado. El DSM-V destaca una prevalencia aproximada del 5% de los niños y el 2,5% de adultos. Específicamente en Canarias encontramos una tasa global de prevalencia del 4,9% entre niños de 6-12 años (Jiménez, 2012).

Debido a estas características nombradas los niños con este trastorno presentan problemas en el contexto escolar como comentan Guzmán y Hernández (2005):

“El trabajo académico representa una de las áreas en que más deterioro puede causar el TDAH, pues el estudio requiere organización, planificación, autocontrol y concentración, que son precisamente las áreas problemáticas para las personas con este trastorno. Además, se da un alto porcentaje de coexistencia de TDAH con dificultades de aprendizaje (DA).” (p. 147)

Debido a estos impedimentos, los niños con este trastorno no pueden seguir el ritmo normal implementado en los contextos formales de los colegios, lo que origina un bajo rendimiento escolar, escaso logros académicos y rechazo social (th ed.; *DSM-5 American Psychiatric Association*, 2013).

Dificultades de Aprendizaje en la Lectura (DAL)

Derivado de los problemas que presentan los niños con TDAH en las funciones ejecutivas, surgen dificultades de aprendizaje en diferentes áreas, por tanto, ¿Qué son las dificultades de aprendizaje (DA)?

Es un trastorno que engloba a una población con dificultades en habilidades del lenguaje oral o escrito y cálculo aritmético; prevalece a lo largo de la vida y es ocasionada por un mal funcionamiento del sistema nervioso central. Puede presentar comorbilidad con otras patologías surgidas por el contexto o con una discapacidad, no obstante, las DA no son ocasionadas por estas condiciones (NJCLD, 1994). En este caso, nos centraremos en describir los obstáculos que encontramos al aprender a leer. Gracias al DSM-V podemos conocer las dificultades que lo caracterizan.

1. Los escolares que presenten dificultades durante al menos 6 meses, aunque hayan recibido una intervención centrada en dificultades como:
 - a. Leer palabras erróneamente o con una velocidad lenta y con empeño.
 - b. Problemas para comprender la lectura.
2. En las competencias escolares presentan desfase con respecto a niños con una edad cronológica similar, lo que repercute en el desarrollo normal de otras asignaturas, con actividades de su tiempo libre y con el desarrollo normal de su vida.
3. Estos obstáculos en el aprendizaje comienzan en la etapa escolar, aunque pueden no detectarse hasta que las demandas del colegio superan la capacidad del niño.

Finalmente podemos concluir que cuando un niño no ha logrado adquirir correctamente los procesos neurológicos que intervienen en la lectura, se manifiesta al tener dificultad en:

- a. Leer palabras con precisión.
- b. Leer con fluidez o velocidad.
- c. Comprender la lectura.

TDAH y Dificultades de Aprendizaje

Durante la revisión bibliográfica acerca del TDAH y las DA se hace necesario profundizar en la comorbilidad entre estos dos trastornos. Gracias a la información de Rodríguez et al., (2009) sabemos que un tercio de los niños con DA tienen algún tipo de TDAH (Tabassam & Grainger, 2002) incluso, en torno al 19-26% de personas con TDAH presentan comorbilidad con algún subtipo de DA (Shalev & Tsal, 2003). Acorde a estas opiniones, según Guzmán y Hernández (2005) “En el ámbito escolar las dificultades de aprendizaje más relevante en los niños con TDAH están relacionadas con la lectura, la escritura y las matemáticas, siendo las dificultades más significativas como factor pronóstico en el aprendizaje escolar, las lectoras” (p. 155)

Las dificultades atencionales que presentan los niños con TDAH son un hándicap para desarrollar con normalidad su aprendizaje, por lo que lidian con diversos obstáculos. En el caso de la lectura, consiste en una composición de procesos y pueden realizar omisiones de letras o palabras, tener falta de vocabulario o déficit en comprensión lectora debido a su impulsividad o a la mala interpretación del contenido (Guzmán & Hernández, 2005).

Para su correcta ejecución, deben adquirir previamente el dominio de las habilidades implicadas en la lectura. Distinguímos dos grupos en función de los problemas que presentan:

- Decodificación: errores en procesos de bajo recurso en la lectura, como reconocimiento de palabras, habilidades fonológicas y conversión G-F.
- Comprensión: fallos en comprensión lectora, en función del vocabulario, estructuras y conocimientos previos, dificultando la falta de comprensión en lo que leen.

En consecuencia, para Rodríguez et al., (2009) los niños que presentan TDAH tienen dificultades en estos apartados, no obstante, se considera que son ocasionados por fallos en funciones ejecutivas, estando relacionadas con la activación y ejecución de los procesos. Aunque la atención es el factor llamativo a nivel académico, según el modelo teórico de Barkley (1997, 1998), el síntoma en el que radica el bajo rendimiento es el déficit de inhibición de respuesta, pues su empleo permite el desarrollo de las funciones ejecutivas. Así, las dificultades para autorregularse y la impulsividad, pueden provocar que durante la lectura los niños no se detengan a corregirse o a comprobar lo que leen, sino que sustituyen las palabras por otras de mayor frecuencia en su léxico. En cuanto a las dificultades de comprensión, exigen autorregulación para poder ser analizados, por tanto, la memoria de trabajo y a su vez la atención sostenida influye en la retención de información (Greven, Rijdsdijk, Asherson & Plomin, 2012).

También encontramos niños que no realizan correctamente el trabajo de CF porque no tienen capacidad de inhibición ante estímulos irrelevantes durante la lectura. En los niños con TDAH, este proceso nos deja con menos recursos para el uso de una buena memoria de trabajo que les permita retener información, una vez tengan solventada esta dificultad y puedan acceder a la información obtenida, podrán crear habilidades de autorregulación y secuencia temporal con las que serán capaces de planificar los conocimientos de manera coherente (Miranda-Casas, Fernández, Robledo & García-Castellar, 2010).

Para Pérez (2015) y Guzmán y Hernández (2005) la atención y memoria son fundamentales para el desarrollo y uso de habilidades lectoras debido a su intervención en procesos como análisis y síntesis, conversión G-F, identificación de palabras iguales o diferentes, lectura de pseudopalabras, entre otros. Todo ello repercute en la comprensión, puesto que la dificultad por comprender los textos viene determinada por la incapacidad de mantener la atención sostenida y los problemas por retener la información debido a las dificultades en la memoria de trabajo. Con respecto a la planificación, manifiestan complejidad para organizar y seleccionar la información de ideas importantes, dificultando la comprensión, tarea que implica poner en funcionamiento aptitudes de regulación y análisis enfocadas al texto.

Como síntesis la comorbilidad entre TDAH y las Dificultades de Aprendizaje en la Lectura (DAL) se observa cuando hay obstáculos en el reconocimiento de palabras como consecuencia de una dificultad en el procesamiento fonológico sumado a problemas atencionales, sin ser la atención el único factor determinante (Miranda, Soriano & García, 2002; Miranda, García & Jara, 2001). Concluimos que las dificultades presentes en el aprendizaje en lectura en niños con TDAH se deben a problemas de funciones ejecutivas que intervienen directamente en los procesos lectores, como hemos nombrado previamente en la adaptación del *Modelo de la Cuerda* de Scarborough (2001), lo que se interpone en el desarrollo adecuado de los microprocesos, provocando la imposibilidad de la ejecución de los macroprocesos necesarios para una buena comprensión lectora.

Intervención en la lectura

Para generar una intervención en el aprendizaje lector debemos tener en cuenta estudios realizados que nos permiten distinguir aspectos fundamentales en los que podemos instruir. Previamente a recibir una enseñanza académica, adquirimos habilidades relacionadas con la conciencia fonológica (CF) en nuestro entorno natural. Por ejemplo, aprendemos a segmentar las palabras en sílabas (característica intrínseca de nuestra lengua oral), a reconocer el inicio de estas o la rima final. (Galicia, Robles & Sánchez, 2015). A este uso se le conoce como CF, es decir, la capacidad de reconocer y manipular las unidades lingüísticas sonoras carentes de significado. Su comprensión y uso permite desarrollar una descodificación correcta a diversos niveles, facilitando el acceso a la lectura (Vargas & Villamil, 2007).

La CF se divide en tres subtipos:

- a. Conciencia silábica: capacidad para reflexionar y manipular las sílabas que componen el lenguaje. Ejemplo: fresa, fre-sa.
- b. Conciencia intrasilábica: habilidad para reflexionar sobre los segmentos de una sílaba, que son principio y rima; la rima a su vez en vocal y coda. En inglés, es una característica fundamental para el desarrollo de la lectura, sin embargo, en español no ocurre igual. Ejemplo: sol. Sílaba se divide en principio s, rima ol que a su vez se subdivide en vocal o y coda l.
- c. Conciencia fonémica: destreza para identificar y manipular los fonemas que componen las palabras. Este nivel solo se puede adquirir mediante una instrucción directa, y es fundamental en el desarrollo de la lectura. Ejemplo: mesa → /m/, /e/, /s/, /a/.

Al interiorizar los procesos fonológicos comprendemos que el lenguaje oral se puede segmentar en unidades lingüísticas sin significado como la sílaba, intrasílaba y el fonema, este conocimiento nos permite desgranar las claves del lenguaje escrito. A partir de la CF adquirimos habilidades como la descodificación o la conversión grafema-fonema (G-F), las cuales una vez integradas facilitan el aprendizaje de la lectura. Este proceso es recíproco, según Vargas y Villamil (2007), el aprendizaje de la lectura también facilita la integración de los procesos fonológicos y su automatización.

Otra función implícita en el aprendizaje lector es la conversión G-F, ya que las intervenciones que combinan esta habilidad y el trabajo de CF son las que mayor relevancia presentan hasta el momento (What Works Clearinghouse, 2010). Estos tratamientos se ven fundamentados en la idea de que las dificultades en la lectura provienen de obstáculos a la hora de interiorizar las habilidades fonológicas, es decir, al procesar los sonidos de los que se compone el lenguaje (Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004; Snowling, Gooch, Hulme, Nash & Hayiou-Thomas, 2019).

Como hemos comentado previamente, en el aprendizaje del proceso lector intervienen las funciones ejecutivas. Una función que interviene directamente en la integración de la CF es la memoria, sin la capacidad de retener esta información sobre los componentes del lenguaje no podríamos interiorizarla, por ello, es esencial entrenar la memoria de trabajo y la memoria verbal. Esta última, es la encargada de retener la información auditiva del lenguaje durante un periodo corto de tiempo, el necesario para procesar la información sonora, asimismo la memoria de trabajo es responsable de retener información, pero en un espectro más amplio que incluye a la grafía, y que intervienen en la función de conversión (López-Olóriz, Pina, Ballesta, Bordoy & Pérez-Zapata, 2020).

La conversión G-F es la capacidad de reconocer una letra y relacionarla con su sonido, esta habilidad es necesaria para desarrollar la descodificación. Si nos instruimos en estos microprocesos y los automatizamos en la lectura, podremos destinar una mayor carga cognitiva a los macroprocesos y destinarlos a la comprensión lectora. Se ha demostrado en el caso de lenguas transparentes, como el español, que la velocidad en la lectura tiene mayor relevancia que la exactitud al comprender un texto (Florit & Cain, 2011).

Las lenguas se pueden dividir en transparentes o superficiales y opacas o profundas como describe Katz y Frost (1992), según el grado de correspondencia G-F en su sistema de escritura. La ortografía superficial posee un sistema fonológico simple por lo que su sistema de escritura

refleja relación directa entre grafema y fonema, como en el español. Por ejemplo, mesa tiene 4 grafemas que a su vez corresponde a 4 fonemas: /m//e//s//a/ es una relación directa entre letra y sonido. Sin embargo, en ortografías profundas no ocurre lo mismo, pues poseen sistemas fonológicos con mayor complejidad, en los que priorizan aspectos morfológicos antes que fonológicos. El inglés es un claro modelo, si cogemos el mismo ejemplo del español mesa y lo traducimos al inglés sería table y su representación fonéticamente sería /'teib^ol/. Podemos observar que no existe una correspondencia biunívoca entre los grafemas y fonemas que componen la palabra.

Este grado de discrepancia nos lleva a realizar una búsqueda de información en el aprendizaje e instrucción de la lectura basada en la lengua española, puesto que, la intervención en lengua inglesa está enfocada en descodificación y deletreo, mientras que en español se interviene a nivel fonémico y silábico (Vargas & Villamil, 2007). Advierte también de los efectos perjudiciales al obedecer demasiado a los conocimientos creados a partir de una ortografía opaca (Share, 2008).

Concluimos que los aspectos más relevantes al instruir en el aprendizaje de la lectura son: las funciones ejecutivas como memoria de trabajo, memoria verbal; también la CF; conversión G-F; fluidez; descodificación y el vocabulario. Este último a pesar de no haber sido nombrado con anterioridad, es el elemento con el que entrenaremos estas funciones, ya que haremos uso de palabras o pseudopalabras para los diferentes niveles. Estas habilidades se han destacado en la investigación realizada por López-Olóriz et al. (2020), quienes demuestran la eficacia del entrenamiento en estas competencias mediante una instrucción directa y explícita.

Propuesta de intervención

Los estudios realizados han podido comprobar la comorbilidad existente entre el TDAH y las dificultades aprendizaje en la lectura. La siguiente propuesta de intervención ha sido realizada en función de las necesidades que poseen los niños con TDAH durante la adquisición de la lectura. En esta ocasión, vamos a destinar la intervención al apartado de descodificación del *Modelo de la Cuerda* de Scarborough (2001), donde encontramos a la CF, conversión G-F y discriminación de palabras. De igual manera, haremos hincapié en las funciones ejecutivas que intervienen en la lectura, pues son las principales estrategias a trabajar en los niños con TDAH: memoria, atención, fluidez e inhibición.

Esta labor se llevará a cabo por el logopeda en sesiones individuales con el niño, donde se instruirá explícitamente las funciones a desarrollar. Sin embargo, el apoyo de la familia es

primordial para afianzar y generalizar las intervenciones, debido a que son quienes pasan mayor tiempo con el niño.

Con respecto al programa de intervención, la temporalización aproximada son dos meses, con una frecuencia de dos veces por semana durante media hora cada sesión. Incrementaremos la eficacia utilizando procedimientos para lograr nuestros objetivos, por ejemplo, el uso de reforzadores positivos, apoyos visuales, recast, moldeamiento, modelado, imitación, estimulación focalizada para la estimulación de conciencia fonémica e instrucción directa. Nos basamos en un contexto híbrido, donde el foco de atención irá cambiando del logopeda al niño y viceversa. Seguiremos un modelo flexible, instruyendo simultáneamente las habilidades objetivo, influyendo unas sobre otras y pudiendo retomarse si no han alcanzado los niveles de criterio esperados, por lo tanto, a lo largo del proceso de aprendizaje utilizaremos una estrategia cíclica.

Objetivos

Objetivos generales:

- Trabajar las funciones ejecutivas de la lectura
- Adquirir las habilidades que intervienen en el proceso de descodificación

Objetivos específicos:

- 1.** Mejorar las funciones ejecutivas:
 - a.** Trabajar la Atención:
 - i. Mejorar la atención sostenida
 - ii. Mejorar la atención compartida
 - b.** Incrementar la memoria:
 - i. Aumentar la memoria de trabajo
 - ii. Aumentar la memoria verbal
 - c.** Mejorar las habilidades de inhibición
- 2.** Adquirir conciencia fonológica
 - a.** Adquirir conciencia silábica
 - b.** Adquirir conciencia intrasilábica
 - c.** Adquirir conciencia fonémica
- 3.** Realizar la conversión G-F

- a. Conocer la grafía
- b. Conocer los fonemas
- c. Aprender la asociación entre grafemas y fonemas

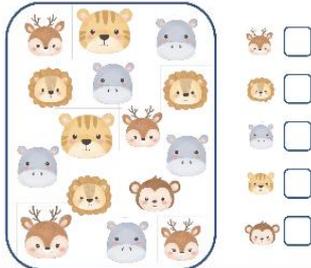
4. Interiorizar la descodificación

- a. Saber leer pseudopalabras
- b. Saber leer palabras
- c. Discriminar entre palabras y pseudopalabras
- d. Desarrollar fluidez lectora

Actividades

Bloque 1: Funciones ejecutivas

1º SESIÓN

Título	¿Qué veo?	Recurso: Láminas (blog: una mirada especial).	
Objetivo específico	Mejorar la atención sostenida		
Actividad	<p>Mostraremos una lámina con una temática determinada, pero con diferentes imágenes pueden ser de: animales, dinosaurios, dulces, etc. El niño deberá buscar el número de objetos iguales que hay, por ejemplo, en la temática de animales ¿Cuántos leones hay? 6 leones ¿Y monos? Según vaya avanzando se podrá incrementar la dificultad, añadiendo mayor número de dibujos a la imagen, reduciendo su tamaño, etc.</p>		

Título	La pareja ideal	Recurso: juego de Tiger.	
Objetivo Específico	Mejorar la atención sostenida		
Actividad	El juguete se compone de 20 pares de círculos con diferentes dibujos. Para jugar se pondrán en la mesa 20 círculos, mientras que los otros 20 los tendrá el logopeda. Se entregará uno a uno al niño, con el objetivo de que busque su pareja y la coloque encima cuando la haya encontrado. Se podrán hacer diferentes variantes, haciendo que recorra de un lugar a otro la sala para colocar los círculos, aumentar la dificultad retirando algunos círculos de la mesa y viendo si es capaz de reconocer que no están, etc.		

2º SESIÓN

Título	Encontrando parejas	Recurso: juego de Tiger.	
Objetivo Específico	Mejorar la atención compartida		
Actividad	Con los personajes que se muestran, el niño debe agrupar las parejas de personajes, cuando las haya encontrado tendrá que describir las imágenes. La logopeda también participará en el juego, se irán turnando en la búsqueda y descripción, así potenciaremos el juego conjunto.		

Título	Memoria fotográfica		
Objetivo Específico	Entrenar la memoria de trabajo	Recurso: Brain box.	
Actividad	Presentar una imagen al niño durante 30 segundos, deberá mantener la atención a la fotografía durante ese periodo, después se le retirará y se le realizarán preguntas acerca de la misma.		

3º SESIÓN

Título	Hagamos un cuento		Ejemplo: L: “La casa” N: “La casa de Pepe” L: “La casa de Pepe es azul” N: “La casa de Pepe es azul porque es...”
Objetivo Específico	Entrenar la memoria verbal	Recurso: utilizamos palabras.	
Actividad	Se crean historias a partir de la aportación de palabras de la logopeda y el niño. Comenzaremos diciendo dos palabras, nuestra pareja deberá repetirlas y aportar dos más para seguir la historia, así crearán una historia hasta que uno de los dos olvide lo anterior o se equivoque en el orden.		

Título	Cada oveja con su pareja		
Objetivo Específico	Entrenar la memoria de trabajo	Recurso: memory de animales, Lidl.	
Actividad	Volcamos las piezas boca abajo y el niño deberá dar la vuelta a las imágenes buscando su par hasta emparejar todas. Podemos empezar con la mitad de las imágenes y añadir más para mayor dificultad.		

4º SESIÓN

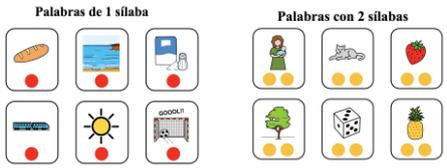
Título	Cuentacuentos		
Objetivo Específico	Entrenar la memoria verbal	Recurso: paperblog.com	<p>El conejito de las orejas largas</p> <p>Autora: Ana María Magallanes Córtezar Ricetti Las Cañadas, Región Metropolitana Ilustración: Loreto Salinas</p> <p>Amancibia en el bosque cuando el Conejito de las Orejas Largas salió de casa con su mamá para ir a una canasta, para comprar verduras y frutas.</p> <p>Bullando entre pinos y zarzamoras, de donde comenzaron a salir zanahilos, patatas y nabos para ayudarlo con sus cuerpos, llegó donde los feriantes.</p> <p>Elegió zanahorias, lechugas, rabanitos, para fortalecer la vista y los dientes.</p> <p>También manzanas con vitaminas para endulzar la merienda, y todas las que ustedes quieran recomendarle para llevar.</p> <p>A su regreso, la mamá estaba averida y sus quince hermanitos, con las patitas limpiadas, esperaban para almorzar.</p> <p>Después de lavar los dientes y dormir cierta cantidad, en premio, a jugar con sus amigos los animalitos, aves e insectos del bosque.</p> 
Actividad	La logopeda lee un cuento corto, el niño deberá prestar atención y memorizar la historia pues al finalizar la logopeda realizará una serie de preguntas acerca del este: personajes, contexto, trama, etc.		

Título	¿Colores o figuras? Cuidado no te equivoques.	Recurso: lámina con figuras (elaboración propia).	
Objetivo Específico	Mejorar las habilidades de inhibición		
Actividad	Mostramos una plantilla con diferentes figuras y colores, el usuario deberá nombrar lo más rápido posible según las indicaciones de la logopeda. Unas veces se pedirá que nombre el color y otras la figura. Se podrá ir reduciendo el tiempo de nombrado y el número de ítems.		

Título	¿Qué comemos hoy?	Recurso: láminas de alimentos, blog: logopedia dinámica y divertida.	
Objetivo Específico	Mejorar las habilidades de inhibición		
Actividad	Presentaremos dos láminas, una con varios alimentos y otra de un cocinero con dos bandejas, el niño deberá encontrar aquellos alimentos del cocinero que se encuentren en la otra lámina, es decir, los alimentos comunes, descartando aquellos que no estén. El dibujo del cocinero se irá cambiando.		

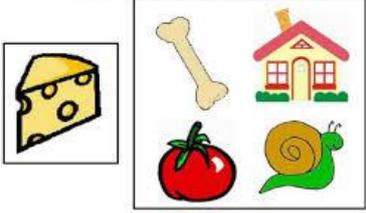
2º Bloque: Conciencia fonológica

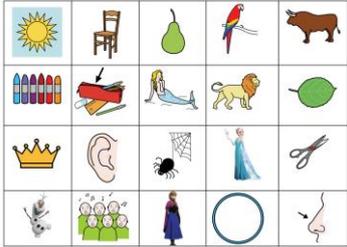
5º SESIÓN

Título	¿Qué es una sílaba?	Recurso: blog una mirada especial.	
Objetivo Específico	Adquirir conciencia silábica		
Actividad	<p>Primero explicaremos que las palabras se componen de diferentes partes y una de ellas son las sílabas. Comenzamos mostrando al niño una lámina donde aparecerá una imagen y al lado un punto que represente un golpe por el que se descompone la palabra. Iremos pidiendo al niño que vaya nombrando las fotografías y dando un golpe por cada una de ellas. Después pasaremos a las bisílabas, trisílabas y polisílabas, cuando haya practicado cada grupo, realizaremos una actividad para interiorizar lo aprendido.</p>		

Título	¿Cuántos sonidos tiene esta palabra?	Recurso: elaboración propia.	
Objetivo Específico	Adquirir conciencia silábica		
Actividad	<p>Consiste en mostrarle una ficha con imágenes, tendrán una estructura silábica de diferentes tamaños, el niño deberá discriminar cuántas sílabas tiene la palabra pegando pegatinas o dando palmadas por cada sílaba.</p>		

6º SESIÓN

Título	¿A cuál me parezco?		<p>¿qué rima con...?</p> 
Objetivo Específico	Adquirir conciencia intrasilábica	Recurso: cuentos para crear.	
Actividad	Explicaremos cómo se divide una sílaba de forma simple con un esquema, poniendo varios ejemplos. Después haremos una actividad donde el usuario deberá buscar la rima de la imagen principal entre 4 dibujos que le aportemos, y así con varios ejemplos.		

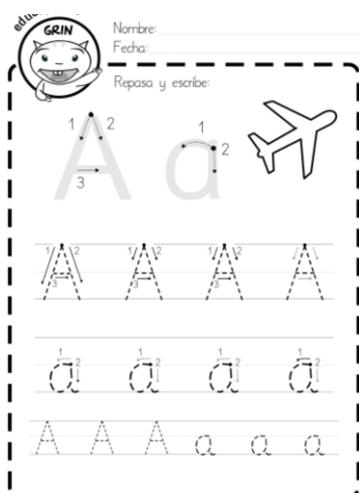
Título	A la búsqueda del sonido		
Objetivo Específico	Adquirir conciencia fonémica	Recurso: elaboración propia.	
Actividad	Explicaremos la composición de las palabras en segmentos sonoros más pequeños, poniendo ejemplos: mesa, sol, etc. Después practicaremos con él la búsqueda de palabras con un solo fonema, por ejemplo /a/: árbol, azul, amarillo. Otra actividad será presentarle una lámina con una serie de objetos, tendrá que decir el sonido por el que empieza la palabra, después el último fonema.		

3º Bloque: Realizar la conversión grafema- fonema

7º SESIÓN

Título	Sonidos y letras ¿Cuál es la diferencia?	Recurso: Pizarra y colores	
Objetivo Específico	Conocer la grafía y los fonemas		
Actividad	Explicaremos las letras y sus sonidos de forma conjunta pasando por todas las letras del abecedario y todos los sonidos de la lengua. Para ir adquiriendo estos conocimientos realizaremos una serie de actividades: primero reforzando la grafía, después los sonidos y por último, una actividad que combine ambos. Por ejemplo, dictamos fonemas y tiene que escribir la letra que le corresponde o decimos la letra y me tiene que decir el sonido de la letra. Además, utilizaremos la plataforma leer en un clic, tanto en el aula como en casa.		

8º SESIÓN

Título	A escribir	Recurso: educaplanet.com	
Objetivo Específico	Conocer la grafía		

Actividad	A partir de unas fichas daremos a conocer al niño más principios de las grafías. Le enseñaremos el abecedario mostrando láminas acordes a cada letra, de manera que aprenda el grafema y cómo se escribe. Para la iniciación a la escritura habrá líneas discontinuas para guiarse. Este recurso vendrá acompañado de una imagen que ayudará a comprender la asociación con el grafema, por ejemplo, para la A el dibujo de un avión.
------------------	---

Título	Palabras encadenadas	Recurso:	Ninguno
Objetivo Específico	Conocer los fonemas		
Actividad	Jugaremos a las palabras encadenadas, consiste en buscar una palabra que empiece con el último sonido de la palabra que ha dicho mi compañero. Ejemplo: casA- Avión- NiñO-Oso.		

9º SESIÓN

Título	¿Cómo suena?	Recurso: elaboración propia.	a k m l
Objetivo Específico	Aprender la asociación entre grafemas y fonemas		s d p e f u g n
Actividad	Pondremos una serie de grafías al niño, deberá decirnos qué sonido y letra corresponden a cada una, de forma que consolidamos la relación grafema-fonema.		

4º Bloque: Descodificación

Título	Palabras raras	Recurso: elaboración propia.																														
Objetivo Específico	Saber leer pseudopalabras		<table border="1"> <tr><td>abi</td><td>bet</td><td>necai</td><td>cofas</td><td>intape</td><td>fiecofi</td></tr> <tr><td>eri</td><td>gan</td><td>bitep</td><td>jecan</td><td>odinu</td><td>pecuía</td></tr> <tr><td>imo</td><td>pír</td><td>mudal</td><td>lomi</td><td>cetapo</td><td>gutaso</td></tr> <tr><td>otu</td><td>nes</td><td>didos</td><td>saípe</td><td>buspoda</td><td>vodeta</td></tr> <tr><td>upa</td><td>fál</td><td>tapo</td><td>febup</td><td>entiacu</td><td>amborsa</td></tr> </table>	abi	bet	necai	cofas	intape	fiecofi	eri	gan	bitep	jecan	odinu	pecuía	imo	pír	mudal	lomi	cetapo	gutaso	otu	nes	didos	saípe	buspoda	vodeta	upa	fál	tapo	febup	entiacu
abi	bet	necai	cofas	intape	fiecofi																											
eri	gan	bitep	jecan	odinu	pecuía																											
imo	pír	mudal	lomi	cetapo	gutaso																											
otu	nes	didos	saípe	buspoda	vodeta																											
upa	fál	tapo	febup	entiacu	amborsa																											
Actividad	Se mostrará una lámina con pseudopalabras, el usuario deberá ir descodificando cada letra para poder leerla, empezará con palabras monosílabas cuando las realice con fluidez y correctamente, podremos ir aumentando la dificultad.																															

10º SESIÓN

Título	¿Qué pone aquí?	Recurso:	Mesa	Verduras																																										
Objetivo Específico	Saber leer palabras		<table> <tr><td>Casa</td><td>Calamar</td></tr> <tr><td>Silla</td><td>Queso</td></tr> <tr><td>Móvil</td><td>Tarea</td></tr> <tr><td>Vaso</td><td>Amigos</td></tr> <tr><td>Sol</td><td>Libro</td></tr> <tr><td>Mano</td><td>Serie</td></tr> <tr><td>Ojo</td><td>Colegio</td></tr> <tr><td>Sal</td><td>Música</td></tr> <tr><td>Cara</td><td>Escribir</td></tr> <tr><td>Parque</td><td>Cantar</td></tr> <tr><td>Sillón</td><td>Peine</td></tr> <tr><td>Cama</td><td>Morena</td></tr> <tr><td>Plato</td><td>Aprender</td></tr> <tr><td>Rojo</td><td>espejo</td></tr> <tr><td>Caballo</td><td>Soñar</td></tr> <tr><td>Armario</td><td>Odiar</td></tr> <tr><td>Botas</td><td>Calabaza</td></tr> <tr><td>Árbol</td><td>Virus</td></tr> <tr><td>Animales</td><td>Nevera</td></tr> <tr><td>Perro</td><td>Esconder</td></tr> <tr><td>Gato</td><td>Capturar</td></tr> <tr><td>Negro</td><td>Pez</td></tr> </table>	Casa	Calamar	Silla	Queso	Móvil	Tarea	Vaso	Amigos	Sol	Libro	Mano	Serie	Ojo	Colegio	Sal	Música	Cara	Escribir	Parque	Cantar	Sillón	Peine	Cama	Morena	Plato	Aprender	Rojo	espejo	Caballo	Soñar	Armario	Odiar	Botas	Calabaza	Árbol	Virus	Animales	Nevera	Perro	Esconder	Gato	Capturar	Negro
Casa	Calamar																																													
Silla	Queso																																													
Móvil	Tarea																																													
Vaso	Amigos																																													
Sol	Libro																																													
Mano	Serie																																													
Ojo	Colegio																																													
Sal	Música																																													
Cara	Escribir																																													
Parque	Cantar																																													
Sillón	Peine																																													
Cama	Morena																																													
Plato	Aprender																																													
Rojo	espejo																																													
Caballo	Soñar																																													
Armario	Odiar																																													
Botas	Calabaza																																													
Árbol	Virus																																													
Animales	Nevera																																													
Perro	Esconder																																													
Gato	Capturar																																													
Negro	Pez																																													
Actividad	Mostraremos un listado de palabras, el niño deberá leerlas, están situadas de mayor a menor familiaridad.																																													

Título	¿Cuál es la de verdad?	Recurso: Orientación Andujar.	
Objetivo Específico	Discriminar entre palabras y pseudopalabras		
Actividad	El usuario debe leer las tres opciones de cómo escribir bien la imagen, deberá leer las pseudopalabras y palabras, y elegir cuál es la correcta.		

Título	Hay que ser rápido	Recurso:	Presentación PowerPoint
Objetivo Específico	Desarrollar fluidez lectora		
Actividad	Utilizando medios informáticos como un ordenador o portátil haremos uso de un programa que permita mostrar palabras en la pantalla a un ritmo y tamaño adecuado. Al comenzar se utilizará una transición lenta entre palabras y poco a poco más rápida, en este caso utilizaremos pseudopalabras para entrenar el proceso de descodificación.		

11º SESIÓN: se quedará libre para posible repaso o refuerzo de alguna habilidad.

Evaluación del programa

El modelo de evaluación procesual de Stufflebeam, se estructura en atención a la toma de decisiones. Su principal objetivo recae en descubrir el impacto del programa en la población receptora. Gracias a los datos recabados se podrá describir la eficacia, eficiencia, cobertura, pertinencia, adecuación, coherencia e impuntualidad, todo ello destinado no a demostrar su eficacia, sino a perfeccionar y ajustar el programa en base a los contratiempos, errores o necesidades que se puedan generar (Acosta & Cruz, 2016). El modelo CIPP estructura la evaluación en base a cuatro dimensiones, estas corresponden (Peña & Alvarado, 2013):

- 1. Contexto:** identifica variables del medio ambiente que influyen en los procesos y resultados de un programa educativo. Esta información detecta cuáles son las

carencias en los niños con TDAH para elaborar los objetivos de nuestro programa en base a las necesidades de lectura en esta población.

2. **Insumo:** se centra en el análisis de los programas y en la planificación de su intervención en base a los recursos internos o externos, su pertinencia, oportunidad y la forma de utilizarlos. Evaluaremos si los recursos materiales diseñados, y personales existentes, logopeda, son adecuados para alcanzar los objetivos tal y como están planificados.
3. **Proceso:** enfocamos el análisis en la intervención, las actividades desarrolladas y la implementación del programa. Su objetivo es establecer una congruencia entre la planificación realizada y la realidad resultante al implementar el programa.
4. **Producto:** se basa en el análisis de los resultados obtenidos. Los datos recogidos en esta fase nos permiten conocer si continuamos, modificamos o desechamos el programa.

El logopeda será el ejecutor y evaluador principal del programa de intervención, aunque se plantea como colaboradores a padres, tutor y niño en la recogida de información. Sin embargo, el análisis, la redacción del informe de evaluación y difusión de los resultados lo realizará el logopeda. Se elaborarán dos tipos de informes, uno para la difusión entre logopedas y el tutor del centro, y otro más sencillo para la familia.

Asimismo, la evaluación del programa se basará en la realización de una entrevista al comenzar y finalizar la intervención, tanto a padres, tutor y niño, así como un pretest y un postest de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores- Revisada (PROLEC-R) aplicada a los dos primeros apartados destinados a descodificación (identificación de letras y procesos léxicos). Durante las sesiones la logopeda llevará a cabo una observación de las actividades realizadas por el niño, a su vez, realizará preguntas tanto a los padres en el desarrollo del trabajo en casa, como al niño al finalizar cada sesión. Por último, se ha elaborado una tabla de ámbitos, dimensiones e indicadores (ADI) destinada a recabar detalladamente los factores que intervienen en la evaluación del programa, adjuntada en los anexos.

Bibliografía

- Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. y Cornoldi, C. (2011). *Programa Leer para Comprender. Desarrollo de la comprensión de textos. Libro Teórico*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Acosta Baldivián, B. A. & Cruz, E. (2016). Evaluación del programa social de lactancia materna ofrecido a madres adolescentes (OSMAN) bajo el enfoque de Stufflebeam. *Investigación y Postgrado*, 31(2), 95-115.
- Acosta Rodríguez, V. M., Ramírez Santana, G. M., Hernández Expósito S., Axpe Caballero, A., Del Valle Hernández, N., Alonso Méndez, I. & Cristobal Díaz, N. (2018). 5.2. Una Propuesta de intervención desde la educación infantil para mejorar las habilidades lectoras en alumnado con trastorno específico del lenguaje (TEL). En E. Mendoza y E. Planells (coord), *Recopilación de ponencias XXXI Congreso Internacional AELFA-IF* (pp.155-157). Granada: Universidad de Granada.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V)*. Madrid: Panamericana.
- Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guilford Press.
- Barkley, R. A. (1998). *Attention-deficit hyperactivity disorder. A Handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.
- Borrella, E., Carretti, B. & Pelegrina, S. (2010). The Specific Role of Inhibition in Reading Comprehension in Good and Poor Comprehenders. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 541-552.
- Cirino, P. T. & Willcutt, E. G. (2017). An introduction to the special issue: contributions of executive function to academic skills. *Journal of Learning Disabilities*, 50(4), 355-358.
- Cirino, P. T., Miciak, J., Gerst, E., Barnes, M. A., Vaughn, S., Child, A. & Huston-Warren, E. (2017). Executive function, self-regulated learning, and reading comprehension: a training study. *Journal of Learning Disabilities*, 50(4), 450-467.

- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Florit, E. & Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review*, 23(4), 553-576.
- Galicia Moyeda, I. X., Robles Ojeda, F. J. & Sánchez Velasco, A. (2015). Efectos de actividades fonológicas en el vocabulario, las habilidades psicolingüísticas y los procesos lectores de niños de primer grado. *Acta Colombiana de Psicología*, 18(2), 29-40.
- Greven, C. U., Rijdsdijk, F. V., Asherson, P. & Plomin, R. (2012). A longitudinal twin study on the association between ADHD symptoms and reading. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(3), 234-242.
- Guzmán Rosquete, R. & Hernández Valle, I. (2005). Estrategias para evaluar e intervenir en las dificultades de aprendizaje académicas en el Trastorno de Déficit de Atención con/sin Hiperactividad. *Curriculum Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 18, 147-174.
- Jiménez, J. E. (2012). Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH): Prevalencia y Evaluación de las Funciones Ejecutivas. Introducción a la Serie Especial. *European Journal of Education of Psychology*, 5(1), 5-11.
- Jiménez, J. E. & O'Shanahan Juan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1-22.
- Jiménez, J. E., Rodrigo, M., Ortiz, M. R. & Guzmán, R. (1999). Procedimientos de evaluación e intervención en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades desde una perspectiva cognitiva. *Infancia y Aprendizaje*, 22(88), 107-122.
- Katz, L. & Frost, R. (1992). The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis. *Advances in Psychology*, 94(C), 67-84.

- Locascio, G., Mahone, E. M., Eason, S. H. & Cutting, L. E. (2010). Executive dysfunction among children with reading comprehension deficits. *Journal of Learning Disabilities*, 43(5), 441-454.
- López-Olóriz, J., Pina, V., Ballesta, S., Bordoy, S. & Pérez-Zapata, L. (2020). Proyecto Petit UBinding: método de adquisición y mejora de la lectura en primero de primaria. Estudio de eficacia. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 40(1), 12-22.
- Miranda, A., García, R. & Jara, P. (2001). Acceso al léxico y comprensión lectora en los distintos subtipos de niños con TDAH. *Revista de Neurología Clínica*, 2(11), 125-138.
- Miranda, A., Soriano, M. & García, R. (2002). Optimización del proceso de enseñanza/aprendizaje en estudiantes con trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). *eduPsykhé*, 1(2), 249-274.
- Miranda-Casas, A., Fernández, M. I., Robledo, P. & García-Castellar, R. (2010). Comprensión de textos de estudiantes con trastornos por déficit de atención/hiperactividad: ¿Qué papel desempeñan las funciones ejecutivas? *Revista de Neurología*, 50(3), 135-142.
- National Joint Committee of Learning Disabilities (NJCLD) (1994): *Collective perspectives on issues affecting learning disabilities*. Austin, TX: PROED.
- Peña, J. A. & Alvarado Rodón, M. A. (2013). Evaluación del programa de pasantías e inserción laboral del centro de capacitación industrial "Don Bosco" en la formación ocupacional de los jóvenes descolarizados y desocupados a través del modelo de evaluación de Stufflebeam. *Investigación y Postgrado*, 28(1), 181-210.
- Pérez Mariño, N. (2015). Intervención sobre el funcionamiento ejecutivo en un caso de TDAH: implicaciones en conciencia fonológica y lectura. *Revista de estudios e investigación en Psicología y Educación*, 2(9), 48-52.
- Ramos Tresguerres, A. E. (2015). *Análisis Paramétrico de las variables cognitivo perceptivas en normolectores y disléxicos evolutivos* (Tesis doctoral inédita). Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo.

- Rodríguez, C., Álvarez, D., González-Castro, P., García, J. N., Álvarez, L., Núñez, J. C., González, J. A. & Bernardo, A. (2009). TDAH y Dificultades de Aprendizaje en escritura: comorbilidad en base a la Atención y Memoria Operativa. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 181-198.
- Share, D. L. (2008). On the Anglocentricities of current reading re- search and practice: The perils of overreliance on an “outlier” orthography. *Psychological Bulletin*, 134(4), 584-615.
- Shalev, L. & Tsal, Y. (2003). The Wide Attentional Window: A Major Deficit of Children with Attention Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 36(6), 517-527.
- Snowling, M., Gooch, D. C., Hulme, C., Nash, H. M. & Hayiou-Thomas, M. E. (2019). Developmental Outcomes for Children at High Risk of Dyslexia and Children With Developmental Language Disorder. *Child Development*, 90(5), 548-564.
- Tabassam W. & Grainger J. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 141-151.
- Vargas, A. & Villamil, W. (2007). Diferencias en el rendimiento lector entre dos grupos de niños de transición debidas a una intervención promotora del alfabetismo emergente en el aula. *Revista Colombiana de Psicología*, 16(1), 65-76.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40.
- What Works Clearinghouse (2010). *Lindamood phoneme sequencing (LIPS)*. Washington: U.S. Department of Education.

5. Anexo: Tabla ADI

ÁMBITOS	DIMENSIONES	INDICADORES	RECURSOS DE EVALUACIÓN
Usuario	Mejora	<ul style="list-style-type: none"> - El niño con TDAH ha mejorado en la lectura tras la aplicación del programa - El niño mejora sus funciones ejecutivas durante la intervención - Las mejoras afectan a otros contextos como la familia y el colegio - Se va mejorando después de cada sesión - Sugerencias del niño para poder mejorar el programa 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizaremos el PROLEC con un pre y post - Entrevista y observación al niño después de cada sesión para aspectos cualitativos y al final de la intervención - Encuesta al tutor y la familia al finalizar la intervención
	Satisfacción	<ul style="list-style-type: none"> - El niño ha disfrutado durante la intervención - Nivel de satisfacción según las actividades - Qué sesiones le han gustado 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista y observación al niño al finalizar cada sesión
	Motivación	<ul style="list-style-type: none"> - Las actividades han sido motivantes para el niño - Las láminas han sido motivantes - Los juegos han sido motivantes - Las recompensas han sido motivantes - Está motivado para mejorar su lectura 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista al niño al finalizar cada sesión y al comienzo

	Actitud	<ul style="list-style-type: none"> - La actitud ha resultado un impedimento para el desarrollo de las sesiones - La actitud del niño frente al trabajo diario en el gabinete ha sido buena - El niño ha estado implicado en la realización de las sesiones - La actitud para trabajar en casa es buena 	<ul style="list-style-type: none"> - Observación de la logopeda durante el desarrollo de las sesiones
Imput. Programa de intervención A) Contenido B) Objetivos C) Actividades D) Metodología E) Pertinencia	A1. Utilidad A2. Concordancia A3. Comprensión	<ul style="list-style-type: none"> - Utilidad de los contenidos impartidos frente al desempeño de las actividades - Utilidad de las habilidades desarrolladas para el desempeño de la lectura - Concordancia entre los objetivos y el contenido impartido en las sesiones - Fácilmente comprensible para el niño los contenidos impartidos en las sesiones 	<ul style="list-style-type: none"> - Observación de la logopeda en el transcurso de la intervención y al finalizar
	B1. Coherencia B2 comprensión B3. cantidad B4. utilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Existe coherencia entre los objetivos y las actividades diseñadas - Los objetivos son comprensibles de forma general - El número de objetivos diseñado es adecuado para el desarrollo de la intervención - Utilidad de los objetivos para la mejora de las necesidades del usuario 	<ul style="list-style-type: none"> - Observación de la logopeda en el transcurso de la intervención y al finalizar - Entrevista a los padres sobre los objetivos

	C1. Coherencia C2. Comprensión	<ul style="list-style-type: none"> - Están bien desarrolladas las actividades - Se explican con claridad las actividades para la comprensión del logopeda, el niño y los padres 	<ul style="list-style-type: none"> - Observación de la logopeda en el transcurso de las actividades - Entrevista a los padres y al niño después de cada sesión
	D1. Temporalización	<ul style="list-style-type: none"> - Los 30 minutos invertido en las sesiones fue suficiente para las actividades programadas - Es adecuado que vayan 2 veces por sesiones - La duración total ha sido la necesaria - El tiempo destinado para el trabajo en casa es el adecuado 	<ul style="list-style-type: none"> - Observación de la logopeda durante y al finalizar cada sesión, y cuando finalice el programa - Entrevista padres al principio de cada sesión
	D.2 Programación	<ul style="list-style-type: none"> - Adecuación del orden de presentación de los objetivos programados - Organización del programa de intervención - Se han tenido en cuenta en la programación imprevistos - Se han tenido en cuenta todas las variables que han intervenido durante el desarrollo del programa 	<ul style="list-style-type: none"> - Observación de la logopeda
	E. Pertinencia	<ul style="list-style-type: none"> - El programa de intervención responde a la necesidad de lectura de los niños con TDAH a lo largo del desarrollo del programa 	<ul style="list-style-type: none"> - Encuesta a niños, padres y tutor al finalizar el programa

Familia	Satisfacción	<ul style="list-style-type: none"> - La familia muestra satisfacción en la colaboración con el logopeda - La familia le ha gustado el trato recibido - La familia le ha resultado correcto el trabajo con el logopeda - Propuestas que incorporarían para mejorar la satisfacción 	<ul style="list-style-type: none"> - Encuesta a la familia al finalizar el programa
	Asistencia	<ul style="list-style-type: none"> - La familia ha asistido a las sesiones - Ha existido algún impedimento para no asistir a las sesiones logopédicas 	
	Participación	<ul style="list-style-type: none"> - Participación de la familia dentro de las sesiones - Colaboración con la familia fuera de las sesiones - La familia realiza las actividades en el hogar correctamente 	<ul style="list-style-type: none"> - Encuesta a la familia al principio de las sesiones y al finalizar el programa
	Pautas educativas	<ul style="list-style-type: none"> - El logopeda consensua las pautas educativas con la familia para la intervención con el niño 	<ul style="list-style-type: none"> - Al comenzar la intervención en la anamnesis, entrevista inicial

	Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - La comunicación con la familia es adecuada durante el transcurso del programa - La comunicación es fluida durante la sesión - Existen impedimentos para comunicarnos fuera de las sesiones - Los medios o canales comunicativos utilizados con la familia han sido adecuados 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista a los padres y observación durante la intervención con el niño, y después de las sesiones
Materiales	Precio	<ul style="list-style-type: none"> - El precio de los materiales es adecuado - Son accesibles económicamente los materiales 	<ul style="list-style-type: none"> - Observación de la logopeda antes de la intervención
	Calidad	<ul style="list-style-type: none"> - Es buena la calidad de los materiales utilizados - Durabilidad de los materiales es buena - Resistencia de los materiales antes agentes externos como el agua 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de la logopeda al finalizar la intervención por observación
	Tiempo	<ul style="list-style-type: none"> - El tiempo invertido en la elaboración de los materiales es adecuado 	<ul style="list-style-type: none"> - Observación de la logopeda antes de la intervención

Contexto escolar	Tutor	<ul style="list-style-type: none"> - El tutor mantiene una relación cordial con la familia - Hay una buena comunicación entre el tutor y la familia - Hay una buena comunicación entre el tutor y el logopeda - El tutor presta atención al alumno para ver su progresión en cuanto a la lectura - Hay una buena actitud del tutor al trabajo colaborativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista al tutor al comenzar, durante y al finalizar la intervención - Observación logopeda - Entrevista padres antes y después de la intervención
	Colegio	<ul style="list-style-type: none"> - Existe una adecuada coordinación entre la intervención en lectura que lleva el colegio y la que se lleva en el gabinete - Cuáles son los programas que se están llevando a cabo en el colegio para la mejora de la lectura - Se podría generalizar el programa de intervención al colegio - El centro asume el programa dentro de su proyecto educativo (impacto) 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista al tutor al comenzar la intervención y después
Logopeda	Actitud	<ul style="list-style-type: none"> - La logopeda ha tenido una actitud correcta durante las sesiones - Ha mantenido una actitud cordial con la familia y el tutor - Ha creado una buena relación con el niño para el trabajo logopédico - Ha escuchado las necesidades del niño 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista con el tutor, los padres y la propia logopeda

	Precio	<ul style="list-style-type: none"> - El precio de las sesiones es adecuado para el trabajo desarrollado - Existen becas por las que se puedan beneficiar los padres 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista a los padres al principio y encuesta al final
Gabinete	Instalaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Son adecuadas para el desarrollo de las sesiones - Su limpieza e higiene es correcto - Está ordenado correctamente para el trabajo logopédico - Cuenta con el mobiliario necesario para el tratamiento adecuado - Es atractivo visualmente para el niño y la familia 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista a padres y observación logopeda
	Accesibilidad	<ul style="list-style-type: none"> - El gabinete es de fácil acceso para la familia - Se encuentra cerca de una estación o de una parada de algún transporte público - Hay aparcamientos a su alrededor 	
Resultados	Eficacia, eficiencia y efectividad	<ul style="list-style-type: none"> - El programa obtiene efectos positivos no previstos - El programa obtiene excelentes resultados con los recursos invertidos 	<ul style="list-style-type: none"> - Contraste pre-post del PROLEC - Observación de la logopeda en el transcurso de la intervención - Encuesta a los padres y al tutor al finalizar el programa