



Murcia - 22, 23 y 24 de mayo de 2014

III CONGRESO DE BUENAS PRÁCTICAS EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Programa para el desarrollo de la habilidad lectora en disléxicos

Ángel R. Calvo Rodríguez¹
Nadia Calvo Tintero²
José M. Bueno Iglesias¹
María Ruíz Jiménez³
Francisco Ballester Hernández¹
Almudena Albacete Perea

Resumen

El desarrollo de procedimientos de intervención con escolares que presentan dislexia del desarrollo ha sido y sigue siendo una necesidad sin resolver a pesar de que en las últimas décadas se ha producido un esfuerzo notable en el desarrollo de programas de intervención. El modelo de trabajo que se presenta, basado en la concepción de la dislexia como un problema neurológico y una dificultad estratégica del alumno, muestra que es posible incrementar la lectura fluida de los sujetos con dislexia en un ambiente normalizado y, al mismo tiempo, desarrollar sus conocimientos de las materias escolares y hacer partícipes a los padres en ese progreso.

1. Antecedentes

Las propuestas de intervención con alumnos disléxicos que mayor control experimental han tenido se han basado en alguno de los siguientes planteamientos: a) compensar el déficit fonológico y enfatizar el uso de las correspondencias grafema fonema; b) hipótesis de que los disléxicos carecen de conocimiento y de capacidad para aplicar estrategias que maximicen la habilidad lectora; c) hipótesis de doble déficit; d) desarrollo de la fluidez lectora a partir de lecturas repetidas.

Los modelos centrados en el déficit fonológico desarrollan una metodología dirigida a compensar el déficit fonológico y utilizan métodos educativos dirigidos a enfatizar las correspondencias grafema/fonema. Los resultados de estas investigaciones (véase, por ejemplo, Torgenssen y col., 2001) muestran que los niños realizan importantes avances en conciencia fonológica durante el tratamiento, pero pocos mantienen ese avance durante el período de seguimiento y, sobre todo, se observa que los niños seguían estando gravemente afectados en fluidez lectora. En castellano, dentro de este modelo, Jiménez y Rojas (2008) usando el método “Tradislexia” señalan mejoras en conocimiento fonológico y en exactitud en lectura de pseudopalabras. Los cambios también afectaron a la exactitud de lectura de palabras, no obstante, estas mejoras no fueron suficientes para lograr que los disléxicos reconociesen las palabras de forma fluida.

¹ E.O.E.P ² CC. Salzillo - Molina de Segura ³ CEIP. “María Maroto”

Lovett y colaboradores (véase, por ejemplo, Lovett, Warren-Chaplin, Ransby, y Borden, 1990) han sido los propulsores del modelo basado en la hipótesis de que los disléxicos carecen de conocimiento y de capacidad para aplicar estrategias que maximicen su habilidad para leer y que por tanto hay que ayudar a desarrollar dicha habilidad. Los resultados de las investigaciones realizadas bajo este paradigma muestran mejoras en exactitud y velocidad en el reconocimiento de palabras entrenadas, pero no se encuentra ese efecto en la lectura de palabras nuevas.

La hipótesis del doble déficit plantea que los sujetos con dislexia pueden presentar problemas fonológicos y problemas de velocidad de nombrado, y que los déficits fonológicos y los de velocidad de procesamiento contribuyen de forma independiente a la explicación de las dificultades lectoras. Desde esta hipótesis se desarrolló el programa RAVE-O, (Wolf, Miller y Donnelly, 2000) con el que se realizan ejercicios de identificación de palabras utilizando un programa informático que ayuda a los niños a automatizar nuevas decodificaciones y a identificar palabras. Incluye también actividades sobre el significado de las palabras, cómo se escriben, y estrategias para memorizarlas eficazmente. Los resultados indican mejoras en la decodificación y la generalización de las mismas a material no entrenado.

Otros programas se han desarrollado específicamente para aumentar la fluidez lectora de los disléxicos. Por lo general, estos programas se centran en la lectura oral, realizan lecturas y relecturas de los mismos textos, y dan información continua a alumno sobre el modo en que está leyendo (véase, por ejemplo Calvo, Albacete y Calvo, 2009). Las lecturas repetidas pueden realizarse de diferentes modos: pueden realizarse de forma independiente (no asistida) o proporcionando un modelo de lectura fluida, o lectura repetida asistida. Además, las lecturas pueden ser realizadas con listas de palabras o con textos. Soriano (2007) valora el efecto de técnicas de mejora de la fluidez lectora y de mejora del procesamiento fonológico. Los resultados de esta investigación indican la efectividad del programa para incrementar las habilidades de lectura de palabras y pseudopalabras de los disléxicos que recibieron el tratamiento, así como para incrementar su exactitud y fluidez lectoras. Además, estos efectos beneficiosos se muestran de forma clara sobre los índices de recuperación, que no se observan apenas en los disléxicos sin tratamiento (grupo de control), aunque, el programa que desarrolló se mostró insuficiente para normalizar la lectura de los disléxicos.

Los procedimientos de intervención anteriormente expuestos han mostrado que se pueden conseguir mejoras parciales en determinados aspectos: conciencia fonológica, escritura y lectura de palabras regulares, lectura de palabras irregulares, ortografía, etc. Por otra parte, en el mejor de los casos, algunas intervenciones reducen el desfase lector de los disléxicos pero no llegan a normalizar su lectura y, de modo general, se constata que después del tratamiento los disléxicos siguen teniendo dificultades para realizar una lectura fluida.

2. Objetivos

Se pretende valorar la eficacia de un programa para desarrollar la habilidad lectora de niños disléxicos atendiendo a las peculiaridades lectoras de los disléxicos en habla castellana (véase Calvo, 1999). Como resultado del entrenamiento se espera mejorar los resultados en tres variables que afectan a la fluidez lectora de los alumnos:

- a) Incremento de la exactitud lectora.
- b) Disminución de los tiempos de lectura.
- c) Aumento de la eficiencia lectora

3. Método

3.1. Participantes

La muestra (véase Tabla 1) estuvo formada por 24 alumnos disléxicos de distintos centros educativos de la Región de Murcia con edades comprendidas entre 8 y 12 años (cursos de 3º a 6º de Educación Primaria).

	Curso	Dislexia fonológica	Dislexia ortográfica	Total alumnos
Número alumnos	3º	0	5	5
	4º	8	4	12
	5º	2	2	4
	6º	2	1	3
Nº Total		12	12	24

3.2. Materiales

a) Pruebas de evaluación

Tanto para la evaluación inicial como para la evaluación final se utilizaron las siguientes pruebas:

- Test eficiencia lectora TECLE (Carrillo y Marín, 1999)
- Test EHALE (Calvo y Carrillo, 1999).
- Subpruebas de lectura de palabras y pseudopalabras del PROLEC-R (Cuetos 2007)

b) Programa de intervención

El material de lectura está formado por textos elaborados a partir de contenidos de Conocimiento del Medio. A lo largo del programa de intervención se trabajará exclusivamente con el vocabulario incluido en esos temas.

El programa de intervención para incrementar la fluidez lectora se diseña para que los alumnos logren dos adquisiciones necesarias para alcanzar dicha competencia: leer palabras de forma automática (lectura ortográfica) y adecuar el ritmo y expresividad de la lectura al contenido que están leyendo (lectura prosódica). Además, se pretende que los alumnos adquieran conocimientos básicos del Área de Conocimiento del Medio.

- Actividades para promover el desarrollo de la lectura ortográfica

En esta fase se pretende que los alumnos adquieran imágenes ortográficas de palabras frecuentes en su práctica escolar. Para conseguir este objetivo se realizan las siguientes actividades:

- Análisis fonológico de palabras

En esta tarea el profesor nombra una serie de palabras que están incluidas en el texto que se utiliza como lectura y pide al alumno realice diferentes tareas de naturaleza metafonológica: segmentar las sílabas, identificar el número de sílabas y decir la palabra suprimiendo la sílaba inicial, media o final.

- Análisis ortográfico de palabras

Esta tarea se dirige a facilitar el reconocimiento automático de las sílabas ortográficas que componen las palabras con las que se elabora el texto de lectura. Para resolverla el alumno debe segmentar fonológicamente dichas palabras, identificar las sílabas ortográficas correspondientes y leerlas en voz alta. Finalmente escribirá dichas palabras y, mientras lo hace, dirá en voz alta cada sílaba que escribe.

- Actividades con palabras relacionadas.

Con esta actividad se pretende que el alumno atienda al aspecto semántico de las palabras y analice e identifique la similitud ortográfica de las mismas. Se plantean dos tipos actividades: a) Nombrar palabras de la misma familia de una palabra que se presenta, escribir esas palabras y subrayar las letras iniciales comunes entre las palabras de la misma familia; b) Identificar palabras que están relacionadas semántica y ortográficamente e identificar las similitudes ortográficas.

- Identificar diferencias entre palabras

Al alumno se presentan unas palabras y, de un conjunto de palabras ortográficamente similares, debe identificar, leer en voz alta y subrayar las que son iguales a la primera. Esta tarea va dirigida a que el alumno atienda exactamente a las palabras escritas y elimine la estrategia de lectura basada en pistas parciales de las palabras. Al mismo tiempo, se pretende que lea y se familiarice con palabras que tienen grandes similitudes ortográficas.

- Leer palabras aisladas

En esta tarea se presentan en columnas palabras aisladas que forman parte del texto que se leerá posteriormente. Se pretende que el alumno se familiarice con la ortografía de esas palabras eliminando la influencia del contexto en el que se encuentran. Posteriormente deberán comprobar la lectura realizada escuchando el texto que han grabado. En el caso de que se hayan producido errores al leer, deberán escribir las palabras en las que ha cometido errores y deletrearlas en sentido inverso.

- Leer grupos de palabras

Es una tarea similar a la tarea anterior pero, en este caso, se incluyen grupos de palabras. Finalizada la lectura el alumno verificará su exactitud con la grabación.

- Identificar errores sintácticos en oraciones

En esta tarea se presentan frases muy sencillas que contienen un error sintáctico y el alumno debe identificar dicho error y decir la palabra que debería ponerse para eliminarlo. Todas las frases están relacionadas con el texto de lectura.

- Identificar diferencias entre oraciones

Se presentan pares de oraciones que tienen significado similar y que contienen pequeñas diferencias (variaciones en una o dos palabras) y el alumno debe identificar dichas diferencias.

- Completar palabras

Es una tarea similar a la anterior pero, en este caso, los alumnos deben completar palabras a las que le falta alguna letra.

- Formar una oración

Los alumnos deben formar una oración seleccionando y uniendo una palabra de cada columna. Esta actividad obliga a los alumnos a atender especialmente a diferencias de género y número entre palabras.

- Identificar palabras y completar oraciones

Se trata de una tarea en la que se presentan frases incompletas que deben ser completadas con palabras que se presentan.

- Actividades para desarrollar el modelo de lectura prosódica y comprensiva

La primera actividad de esta fase consiste en que el alumno observe al entrenador/profesor realizando un modelo de lectura competente. Esta forma de leer reuniría las siguientes características:

- No comisión de errores en el reconocimiento y decodificación de palabras.
- Utilización de un ritmo y expresión como si se estuviese escuchando lenguaje natural. Haciendo las pausas pertinentes de modo que se identifican las frases del texto.
- Resaltando y poniendo énfasis en la lectura de determinadas palabras significativas.
- Utilizando un diferente tono de voz en la lectura del texto, en función de los signos de puntuación.
- Adaptada a la comprensión del contenido que se está leyendo. Esto es, una lectura que se acelera o se enlentece en función de la complejidad del texto y para mejorar la comprensión de una palabra o una frase.

Antes de observar el modelo de lectura se darán instrucciones para facilitar tanto la observación de dichas conductas y, por tanto, la posibilidad de transferirlas a su lectura personal. Dichas instrucciones se centrarán en informar sobre la necesidad de:

- Percibir que unas veces leerá más rápido pero se detendrá en los puntos, en las comas, respetará los signos de interrogación, etc., y que, a veces, disminuirá su ritmo de lectura en algunas partes del texto para comprenderlo mejor.
- Identificar si la información que está leyendo en cada momento es conocida o desconocida. En el caso de que la información que está leyendo sea “ya conocida” podrá realizar una lectura más rápida y, si es nueva, será conveniente realizar una lectura más lenta.
- Darse cuenta sobre si ha comprendido lo leído en cada párrafo e identificar el o los aspectos más sobresalientes del mismo.
- Cuestionarse sobre si ha comprendido toda la información del párrafo o tiene dudas en relación a algún contenido que no llegó a entender completamente.

Con estas guías de observación el alumno atenderá a las dos lecturas del texto que realizará el profesor/entrenador.

Después de realizar la primera lectura el monitor señalará los aspectos más sobresalientes del texto y advertirá sobre la posibilidad de que algunos contenidos no los haya identificado correctamente. Señalará que para corregir esas posibles lagunas en la comprensión volverá a leer de nuevo el texto y al acabar hablarán sobre lo leído. En esta fase de profundización sobre el texto se explicarán, si es necesario las palabras desconocidas, se realizarán preguntas y se elaborarán respuestas para asegurar la comprensión del alumno.

- Lectura del alumno que será grabada en vídeo o audio.
- Verificación de la lectura

Se trata de que el alumno atienda al texto mientras escucha su lectura grabada e identifique los errores si se han producido.

- Corrección de errores

Se pretende que, si se han producido errores, el alumno identifique la naturaleza del error y escriba y lea la palabra correctamente tanto de manera aislada como contextualizada en una oración. Opcionalmente podrá realizar la tarea de deletreo inverso.

- Comprensión lectora

Se trata de que el alumno conteste a cuestiones relacionadas con el texto para valorar el conocimiento adquirido con el proceso de intervención.

- Valoración del proceso

- Lectura final

El alumno lee el texto nuevamente y, como hizo en la fase anterior, graba su lectura y verifica la corrección de lo leído.

- Comparación de las lecturas

El profesor/entrenador registra los tiempos de lectura, los errores cometidos al leer y hace una valoración de la comprensión y del conocimiento adquirido registrando las veces que el alumno ha tenido que consultar el texto para responder correctamente a las preguntas formuladas. Esta actividad se realizará sin que el alumno la presencie hasta que se hayan realizado dos valoraciones de este tipo y se puedan mostrar los progresos al alumno.

3.3. Procedimiento

La muestra se seleccionó a partir de la demanda de profesores o padres que solicitaron la valoración de la habilidad lectora de sus hijos ante la presencia de dificultades lectores. Para formar parte de la muestra los alumnos debían haber cursado 2º curso de Educación Primaria y obtener puntuaciones que se situaran por debajo de una desviación típica de la media en el test TECLE y mostrar una ejecución deficiente en el uso de los procedimientos de identificación de palabras fonológico y ortográfico evaluados en el test EHALE.

Las actividades de enseñanza la realizaron profesionales (logopedas, maestros de audición y lenguaje, maestros especialistas en pedagogía terapéutica o maestros de educación primaria) a razón de dos sesiones semanales de 25 minutos. Se realizaron 20 sesiones individuales y/o en pequeño grupo (dos/tres alumnos). Además, los alumnos recibieron 45 sesiones (3 a la semana) de 30 minutos en sus hogares tutoradas por familiares que previamente habían sido entrenados. Se realizó el mismo tipo de entrenamiento a todos los alumnos independientemente del perfil del lector disléxico (fonológico o de superficie) que presentaban. Finalizado el entrenamiento se realizó una evaluación posttest con las pruebas TECLE y EHALE.

3.4. Identificación de variables

Se estableció como variable independiente el procedimiento de intervención y como variables dependientes los resultados en test y retest de las pruebas de eficiencia lectora, exactitud de lectura de pseudopalabras, exactitud de lectura de palabras, exactitud en la prueba de decisión ortográfica y los tiempos de realización de cada una de las tareas anteriores.

4. Resultados

Comparando los resultados del test inicial y el test final (véase Tabla 2) se observan incrementos en Eficiencia Lectora y en exactitud lectora, y disminución en los tiempos en los que se realizan las tareas de lectura. Empleado la prueba de Wilcoxon se llevó a cabo la comparación entre medias en las variables dependientes señaladas: eficiencia lectora,

exactitud en lectura de pseudopalabras, palabras y tarea de decisión ortográfica y tiempo empleado en realizar esas tareas.

Efecto del tratamiento sobre la Eficiencia Lectora

Los datos (véase Tabla 2) muestran un aumento de Eficiencia lectora del retest respecto a la evaluación inicial. El resultado de la prueba de Wilcoxon de comparación entre medias muestra que la diferencia entre ambas es significativa ($Z = -3,608$, $p = .000$).

Tabla 2. Media y desviación típica (entre paréntesis) de las puntuaciones de Eficiencia lectora, Exactitud Lectora y Tiempo de Lectura en las tareas de Lectura de Palabras, Lectura de Pseudopalabras y Tarea de Decisión Ortográfica.

Variable	Ev. Inicial Media y desv. típica	Ev. Final Media y desv. típica
Eficiencia lectora	15,21(5,158)	19,33 (5,99)
Exactitud palabras	89,52 (6,68)	94,02 (3,72)
Tiempo lectura palabras	2428,01 (485,11)	1913,39 (557,30)
Exactitud pseudopalabras	78,03 (13,01)	87,67(6,75)
Tiempo lectura pseudopalabras	2988,06 (734,32)	2701,15 (564,45)
Exactitud ortografía	32,44 (24,10)	45,53 (24,09)
Tiempo en ortografía	3564,80 (986,28)	3409,52 (770,68)

Lectura de palabras: Efecto del tratamiento sobre la exactitud

La diferencia entre las puntuaciones medias de test y retest muestra un aumento en exactitud de lectura de palabras en el retest con respecto a las puntuaciones del test. La diferencia entre ambas es significativa ($Z = -3,299$, $p = .001$).

Lectura de palabras: Efecto del tratamiento sobre el tiempo de lectura

Al considerar los resultados (véase Tabla 2), se aprecia una disminución de los tiempos en la realización de dicha tarea entre el test y el retest. La prueba de Wilcoxon muestra el valor $Z = -3,571$, $p = .000$. Ese resultado indica una diferencia significativa entre el tiempo dedicado a resolver la lectura de palabras en la prueba inicial y en la prueba final (véase Figura 1).

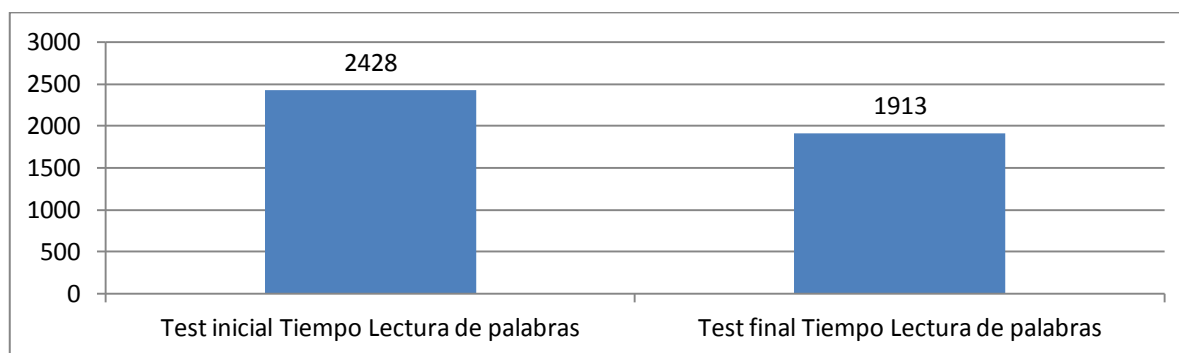


Figura 1. Resultados en milisegundos de tiempos utilizados en Lectura de Palabras en la evaluación inicial y en la valoración después de la intervención.

Lectura de pseudopalabras: Efecto del tratamiento sobre la exactitud

La diferencia entre las puntuaciones medias de test y retest (véase Figura 2) muestra un aumento en exactitud de lectura de pseudopalabras en el retest con respecto a las puntuaciones del test. La diferencia entre ambas es significativa ($Z = -3,473$, $p = .001$).

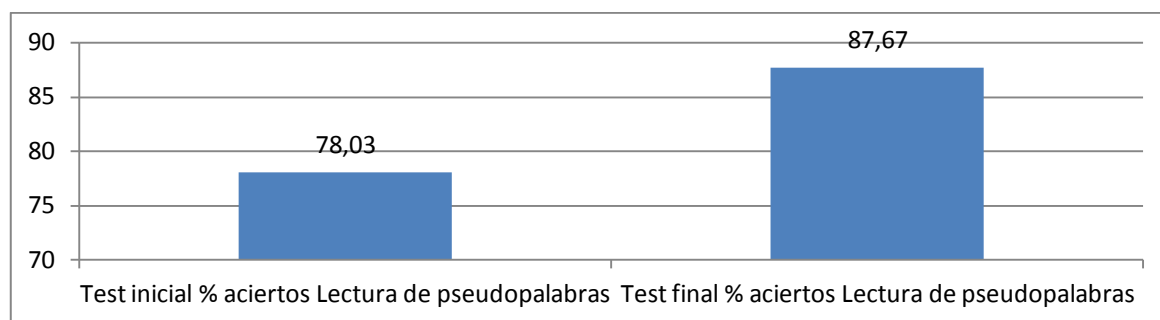


Figura 2. Resultados de exactitud en Lectura de Pseudopalabras en la evaluación inicial y en la valoración después de la intervención.

Lectura de Pseudopalabras: Efecto del tratamiento sobre el tiempo de lectura

Al considerar los resultados (véase Tabla 2), se aprecia una disminución de los tiempos en la realización de dicha tarea entre el test y el retest. Al realizar la prueba de Wilcoxon se obtiene el valor $Z = -2,286$, $p = .022$. Este resultado indica que la diferencia entre el tiempo dedicado a resolver la lectura de palabras en la prueba inicial y en la prueba final es significativa (véase Figura 5).

Efecto del tratamiento sobre la exactitud en la Tarea de Decisión Ortográfica

La diferencia entre las puntuaciones medias entre el test y el retest (véase Tabla 2) muestra un aumento de la exactitud en la resolución de la tarea de decisión ortográfica en el retest con respecto a las puntuaciones del test. Mediante la prueba Wilcoxon se puede comprobar que dicha diferencia (véase Figura 4) resulta significativa ($Z = -3,518$, $p = .000$).

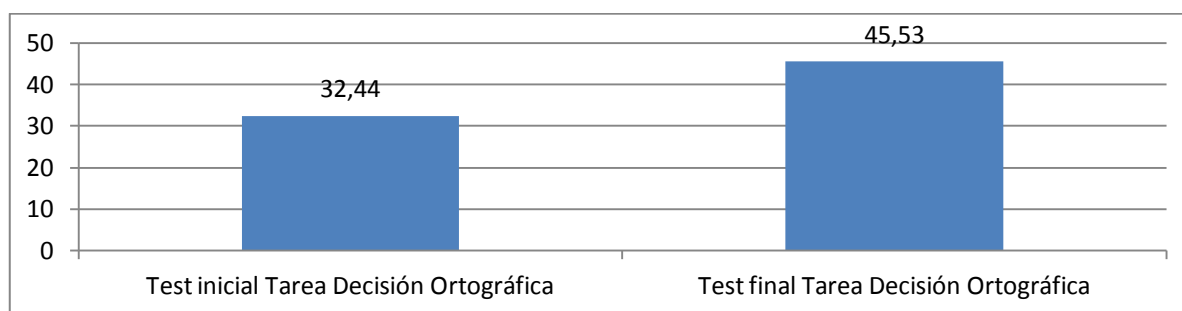


Figura 4. Porcentaje medio de aciertos en la Tarea de Decisión Ortográfica en la evaluación inicial y en la valoración después de la intervención.

Efecto del tratamiento sobre el tiempo de realización de la Tarea de Decisión Ortográfica

Al considerar los resultados (véase Tabla 2), podemos apreciar que aunque hay una disminución en los tiempos para la realización de dicha tarea entre el test y el retest, esta diferencia no llega a ser significativa ($Z = -1,400$, $p = .162$).

5. Conclusiones

El programa de intervención para alumnos disléxicos se diseña para que los sujetos a los que va dirigido dicho programa aumenten su fluidez lectora y esta mejora pueda ser observada a través de los resultados de tres variables que afectan a dicha fluidez:

- a) Exactitud lectora.
- b) Tiempo de lectura.
- c) Eficiencia lectora

En relación a las medidas de exactitud se puede observar que se producen ganancias en todos los resultados después del entrenamiento respecto a las medidas de la evaluación inicial. Así, en la Tarea de Lectura de Palabras existen diferencias significativas del retest respecto al test inicial ($Z = -3,299$, $p = .001$). Una mejora significativa se produce también en la Tarea de Lectura de Pseudopalabras, ($Z = -3,473$, $p = .001$) y, de manera similar, se produce una mejora significativa en la realización de la Tarea de Decisión Ortográfica ($Z = -3,518$, $p = .000$). Estas diferencias encontradas entre las pruebas iniciales y las pruebas posteriores a la intervención permiten considerar que el programa desarrollado ha mejorado la exactitud lectora de los sujetos disléxicos.

Los datos sobre el desarrollo de la exactitud lectora están en la línea de otras investigaciones, (véase por ejemplo, Fletcher et al., 2007; Torgesen et al., 2001), pero se entiende que la lectura eficaz debe ser algo más que una lectura exacta, por ello se introduce la valoración de otros aspectos que caracterizarían a una lectura fluida: los tiempos de lectura y la eficiencia lectora.

Al considerar cómo ha afectado el programa desarrollado sobre los tiempos de lectura se puede comprobar que los tiempos medios en Lectura de Palabras han disminuido 515 milisegundos. Esta diferencia es estadísticamente significativa ($Z = -3,571$, $p = .000$). En Lectura de Pseudopalabras los tiempos medios de lectura se reducen en 287 milisegundos, diferencia que también resulta estadísticamente significativa ($Z = -2,286$, $p = .022$).

Esta disminución en los tiempos de lectura se produce a pesar de que en la fase inicial de la intervención (mejora ortográfica) se pidió a los alumnos que fuesen leyendo poco a poco, incluso que señalaran con el dedo si lo necesitaban. Las instrucciones se dirigían a que los alumnos atendiesen a todas las sílabas de las palabras para reducir la posibilidad de hacer una lectura falsamente ortográfica. Se pretendía que sistematizasen el procedimiento de lectura secuencial-fonológico y evitasen la estrategia falsamente ortográfica basada en la utilización de pistas parciales de las palabras que conduce a la producción de errores aunque su uso pueda mejorar los tiempos de lectura.

A pesar de la disminución señalada en tiempos de lectura, el decremento medio en los tiempos necesarios para resolver correctamente la Tarea de Decisión Ortográfica no llegó a ser significativo. Este resultado sugiere que los sujetos no han sido capaces de llevar a cabo la identificación ortográfica sin hacerla depender del procesamiento fonológico, aunque éste lo realicen cada vez de forma más rápida.

La tercera medida que se valora es la Eficiencia Lectora. Con esta puntuación se considera la comprensión de un texto sencillo, la exactitud con la que se lee y el tiempo en el que se realiza la tarea de lectura (máximo de cinco minutos). Entre los resultados de la evaluación inicial y los obtenidos después del tratamiento se observan diferencias significativas ($Z = -3,608$, $p = .000$) que muestran un aumento de eficacia lectora del retest respecto a la evaluación inicial.

Los datos presentados permiten considerar que el programa de entrenamiento además de mejorar la exactitud lectora, ha conseguido mejorar la velocidad de lectura mediada fonológicamente y la Eficiencia Lectora de los disléxicos entrenados.

Otro aspecto que se ha señalado en investigaciones sobre procedimientos de intervención con alumnos disléxicos se refiere a la posibilidad de que el entrenamiento llegue a situar en parámetros normales a los alumnos a los que se aplica el programa. Los resultados de la investigación que se presenta muestran que tres alumnos no repetidores matriculados en tercer curso de Educación Primaria han llegado a alcanzar parámetros normales en los procedimientos de identificación de palabras fonológico y ortográfico, y que ningún alumno de otros niveles ha llegado a alcanzar valores normalizados en el uso de ambos procedimientos. Aunque los datos proporcionados por este estudio deben ser considerados con precaución debido al reducido número de alumnos participantes, se debe resaltar este hecho y considerar en futuras investigaciones la conveniencia de verificar el efecto beneficioso de cara a la normalización lectora de una intervención temprana con sujetos disléxicos. Mientras tanto, a la luz de estos hallazgos, parece adecuado recomendar la intervención sistemática con alumnos disléxicos desde los cursos iniciales.

Más allá de las mejoras conseguidas en la habilidad lectora de los alumnos existen tres particularidades del programa que deben ser resaltadas. En primer lugar, todos los alumnos sin excepción han incrementado sus conocimientos sobre el Área de Conocimiento del Medio y son capaces de reflejarlos por escrito. Además, al hacer partícipes a los padres en el desarrollo del programa se les ha dado capacidad para que puedan implicarse de forma positiva en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Por último, los alumnos han sido capaces de aprender un procedimiento de estudio adaptado a sus características personales que les puede facilitar el estudio autónomo.

Referencias

Calvo, A.R. (1999). Perfil cognitivo de lectores con dificultades. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia

Calvo, A.R., Albacete, A. y Calvo, N (2009). Dislexia fonológica. Valencia: Promolibro.

Calvo, A.R., Carrillo, M.S., Bueno, J.M, y Calvo, N. (2010). Test de habilidad lectora E.H.A.L.E. Universidad de Murcia.

Carrillo, M.S y Marín, J. (1997). Test de Eficiencia Lectora – TECLE. Publicado en A. Cuadro, D. Costa, D. Trias y P. Ponce de León, (2009) Evaluación del nivel lector. Manual técnico del test de Eficacia Lectora (TECLE). Uruguay: Prensa Médica Latinoamericana.

Fletcher JM, Lyon GR, Fuchs LS, Barnes MA. Learning disabilities: From identification to intervention. Guilford; New York: 2007.

Jiménez, J. E. y Rojas, E. (2008). Efectos del video juego Tradislexia en la conciencia fonológica y reconocimiento de palabras en niños disléxicos. *Psicothema* Vol. 20, N°. 3. pags. 347-353

Lovett, M.W., Warren-Chaplin, P., Ransby, M., y Borden, S. (1990). Training the word recognition skills of reading disabled children: treatment and transfer effects. *Journal Of Educational Psychology*, 82,2,, 760-780.

Soriano, M. (2007) Programas de intervención en dislexia evolutiva con apoyo empírico. Eficacia de un programa de intervención desarrollado desde las teorías cognitivas de déficit específico. Ponencia presentada a las VI Jornadas sobre Dislexia. Barcelona.

Torgesen, J.K., Alexander, A.W., Wagner, R.K., Rashotte, C.A., Voeller, K.S., Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 34, nº 1, 33-58.

Wolf, M., Miller, L. y Donnelly, K. (2000). Retrieval, Automaticity, Vocabulary, Elaboration, Ortografía (RAVE-O): A comprehensive, fluency-based reading intervention program. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 375-386.