

Informe Psicológico de Trastorno Específico del Aprendizaje con Dificultades en la Lectura y en la Expresión Escrita

Psychological Report of Specific Learning Disorder with Difficulties in Reading and Written Expression

Clara Benítez Pérez

Máster en Psicología General Sanitaria por la Universidad de Huelva.

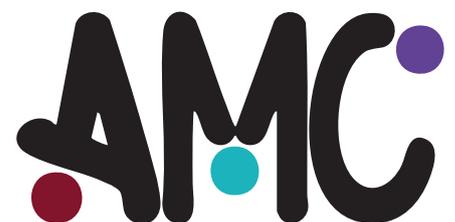
Alicia Muñoz-Silva

Profesora Titular del Área de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Miembro del Grupo de Investigación Desarrollo de Estilos de Vida

en el Ciclo Vital y Promoción de la Salud

(HUM-604) de la Universidad de Huelva



Análisis y Modificación de Conducta

VOL. 51. Número 186 (2025)

ISSN 0211-7339

<http://dx.doi.org/10.33776/amc.v51i186.8642>

Editorial
Universidad
de Huelva



Informe Psicológico de Trastorno Específico del Aprendizaje con Dificultades en la Lectura y en la Expresión Escrita

Psychological Report of Specific Learning Disorder with Difficulties in Reading and Written Expression

Resumen:

El presente trabajo consiste en el informe de la evaluación del caso de una niña de 9 años que acude a consulta por dificultades en comprensión lectora, lectura y escritura. Se analiza su historia evolutiva y se realiza un examen tanto de los aspectos conductuales y cognitivos, como de las dimensiones afectivas y sociales que pudiesen estar implicadas en las dificultades manifestadas. Además, se aplican la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños-V (WISC-V), la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC-R) y la Prueba de Evaluación de los Procesos de Escritura (PROESC). Los resultados obtenidos tanto en las entrevistas como en las pruebas administradas permiten establecer el diagnóstico de Trastorno Específico del Aprendizaje con dificultades en la lectura y dificultades en la expresión escrita (DSM-5-TR, American Psychiatric Association, 2022). Por último, se ofrecen pautas para el trabajo con las dificultades de lectura y escritura presentadas por la paciente.

Palabras clave:

Trastorno Específico del Aprendizaje; dificultades en la lectura; dificultades en la expresión escrita.

Abstract:

The present work consists of the psychological report of the evaluation of the case of a 9-year-old girl who comes to the consultation for difficulties in reading comprehension, reading and writing. Her developmental history is analyzed, and an examination is carried out of both the behavioral and cognitive aspects, as well as the affective and social dimensions that could be involved in the difficulties manifested by the child. In addition, the Wechsler Intelligence Scale for children-V (WISC-V), the Reading Process Assessment Battery (PROLEC-R) and the Writing Process Assessment Test (PROESC) are applied. The results obtained both in the interviews and in the tests administered make it possible to establish the diagnosis of Specific Learning Disorder with difficulties in reading and difficulties in written expression (DSM-5-TR, American Psychiatric Association, 2022). Finally, guidelines are offered for working with the reading and writing difficulties presented by the patient.

Keywords:

Specific Learning Disorder; reading difficulties; difficulties in written expression.

Fecha de recepción: 6/2/2025

Fecha de aceptación: 1/4/2025

Correspondencia: Alicia Muñoz-Silva. Departamento de Psicología Social, Evolutiva y de la Educación, Universidad de Huelva, Campus del Carmen. Avda. Tres de Marzo s/n. 21071. Huelva. Tel. (+34) 959 219205. E-mail:

amsilva@uhu.es.



Motivo de consulta

La paciente, a quien llamaremos María, es una niña de 9 años que vive con sus padres y sus tres hermanos mayores, uno de 18 años y dos mellizos, niño y niña, de 12 años. Las autoras del trabajo declaran estar en posesión del consentimiento informado de la familia para la elaboración de este informe.

Desde el centro escolar de María, su tutora y la profesora de pedagogía terapéutica (PT) mostraron preocupación por las dificultades que presenta en comprensión lectora, lectura y escritura, por lo que le administraron el Test de Análisis de Lectoescritura – T.A.L.E, del cual pudieron obtener las siguientes conclusiones: María no alcanza en lectura un nivel adecuado en el área, tanto por el tiempo empleado como por los errores cometidos, y en escritura ocurre algo similar, llamando mucho la atención la escritura espontánea, donde contemplan múltiples errores y falta de coherencia y conexión en las oraciones. Por este motivo, sus padres acuden a un centro de psicología privado orientados por el centro escolar para solicitar una evaluación más exhaustiva de su hija en el área de la lectoescritura con el fin de descartar o confirmar un posible trastorno de la lectoescritura.

En este momento, María recibe en su colegio tres sesiones semanales en el aula de apoyo a la integración escolar. A pesar de ello, se prevé que suspenda tres asignaturas en este curso (lengua, matemáticas y naturales).

Los padres de la menor la describen como una niña inteligente, alegre y extrovertida, y sin presentar problemas en otras áreas de la vida.

Antecedentes personales

La madre de María asegura que no tuvo complicaciones en el embarazo ni en el parto. Refiere que su hija dijo sus primeras palabras a los diez meses y comenzó a caminar alrededor de los doce. El uso del chupete se alargó hasta los tres años. En general, informan de la adquisición de los hitos evolutivos acorde con lo establecido.

En el ámbito académico, María siempre ha tenido dificultades en la asignatura de lengua. Desde que comenzó la educación primaria no ha sido capaz de aprobar dicha asignatura. Sin embargo, no es hasta cuarto de primaria cuando se realiza una valoración desde el equipo de orientación escolar, quienes plantean a los padres la posibilidad de que su hija tenga un trastorno específico en lectoescritura. Los padres admiten que la adquisición de la lectura y la escritura fue más costosa en comparación con sus hermanos, pero en ese momento no le dieron importancia.

María estuvo escolarizada en la escuela infantil a los 2 años, un año antes de empezar el colegio. Tanto ella como sus padres informan de que su relación con iguales es muy buena. Le gustan el fútbol, el baloncesto, equitación y maquillarse.

Antecedentes familiares

No se encuentran antecedentes familiares relevantes.



Examen del estado mental

Aspectos conductuales

María tiene 9 años y aparenta tener esa edad. Entre otras cosas, esto se observa en un principio por ser una niña que se involucra en la conversación de los mayores del modo previsto para su edad, e interviene aportando sus ideas y puntos de vista. En cuanto a su estructura corporal, podríamos calificarla como complexión ectomorfa, es decir, es una niña delgada, con extremidades largas, hombros estrechos y pectorales planos.

El estado de alerta de María es adecuado, ya que tiene conciencia del ambiente y capacidad para responder con rapidez a numerosos estímulos sensoriales.

En cuanto a su vestuario e higiene, viste con ropa adecuada para la ocasión, el clima y su edad, y no se observan signos de que esté sucia o descuidada.

Con respecto a la actividad motriz, no hay nada notable a destacar. No se aprecian conductas disruptivas, se trata de una niña muy tranquila y con buen comportamiento. Esto se observa en las sesiones y, además, nos lo corroboran sus padres. Asimismo, tampoco se percibe ninguna alteración en la expresión facial.

En relación con el lenguaje y la comunicación, lo único a destacar es la dificultad en la articulación de los fonemas /dr/ y /tr/.

Con respecto al aprendizaje, María presenta dificultades en la lectoescritura. Muestra problemas en la lectura comprensiva y en la lectura mecánica (para realizar lecturas de manera autónoma necesita textos de un nivel inferior a los que le corresponde por edad). En cuanto a la escritura, comete errores de sustitución (y/ll, g/j), omisión (h) e inversión (fla/fal).

No presenta déficits auditivos ni visuales. En lo referente a la conducta alimentaria, sus padres refieren que lleva una dieta variada, es una niña a la que le gusta probar cosas nuevas. Hace cinco comidas al día: desayuno por la mañana temprano, desayuno a media mañana en el colegio, almuerzo, merienda y cena.

María no tiene problemas de sueño. De lunes a viernes se va a dormir a las 23:00 de la noche y se levanta a las 08:00 para ir al colegio. Por otro lado, adquirió el control de esfínteres a una edad adecuada.

Durante la entrevista inicial, María tuvo muy buen comportamiento. En todo momento se mostró colaboradora, cordial, abierta y participativa.

Aspectos emocionales/afectivos

A priori no se muestra ningún tipo de alteración afectiva en la paciente. Cabe destacar que María es una niña que posee habilidades de interacción social apropiadas para la edad que tiene. Además, tiene buena tolerancia a la frustración y capacidad para rectificar los errores cometidos, así como confianza en sí misma.

Aspectos cognitivos

María acude por problemas en la lectoescritura, y, en principio, no parece presentar dificultades a nivel intelectual, pero es algo que hay que valorar para descartar que dichos problemas se deban a déficits a nivel cognitivo.

Además, no presenta ningún síntoma relacionado con trastornos del pensamiento, la percepción o la memoria. Sin embargo, si tras pasarle las pruebas específicas para valorar tanto los aspectos intelectuales como los relacionados con la lectoescritura, quedan dudas acerca del diagnóstico de la menor, entonces se tendría que pasar a hacer una valoración detallada de estos aspectos.

Por lo que se refiere al estado de conciencia, María mantiene un estado adecuado: tiene conocimiento de sí misma y del entorno que le rodea, y actúa con intencionalidad.

Por otro lado, ella tiene conocimiento de las dificultades que presenta. Sabe que hay ciertas actividades escolares que realiza con mayor lentitud y que le cuestan más que a otros compañeros, como, por ejemplo, leer en voz alta en clase.

Procedimiento de evaluación

En un primer momento, a María se le aplica la **Escala de Inteligencia de Wechsler para niños-V (WISC-V)**, al objeto de poder descartar cualquier déficit a nivel intelectual. Se trata de un instrumento clínico de aplicación individual que evalúa las aptitudes intelectuales de niños con edades comprendidas entre los 6 y los 16 años.

Esta escala nos ofrece puntuaciones de cinco índices primarios de la inteligencia que plasman el funcionamiento intelectual de diferentes áreas cognitivas, así como una puntuación general (CI total) que viene derivada de la suma de las puntuaciones de 7 subpruebas que pertenecen a los índices primarios (Cubos, Semejanzas, Matrices, Dígitos, Claves, Vocabulario y Balanzas).

Los índices primarios están constituidos por dos subpruebas cada uno: el índice de Comprensión Verbal (ICV) está compuesto por las subpruebas de Semejanzas y Vocabulario; el índice Visoespacial (IVE), por las subpruebas Cubos y Puzles visuales; el índice de Razonamiento fluido (IRF), por las subpruebas Matrices y Balanzas; el índice de Memoria de trabajo (IMT), por las subpruebas Dígitos y Span de dibujos; y el índice de Velocidad de procesamiento (IVP) está formado por las subpruebas Claves y Búsqueda de símbolos. Los índices primarios, junto con el CI total (CIT), nos aportan la información necesaria para efectuar una descripción y evaluación completas de la capacidad intelectual.

Por su lado, los índices secundarios son puntuaciones que se obtienen de combinaciones de pruebas o puntuaciones principales y opcionales, que ofrecen información adicional sobre las capacidades cognitivas de un niño. Estos son: el índice de Razonamiento cuantitativo (IRC), que lo forman las subpruebas Balanzas y Aritmética; el índice de Memoria de trabajo auditiva (IMTA), que se obtiene de las subpruebas Dígitos y Letras y Números; el índice No verbal (INV), que se obtiene de la suma de seis puntuaciones de subpruebas en las que no son necesarias las respuestas verbales, que son Cubos, Puzles visuales, Matrices, Balanzas, Span de dibujos y Claves; el índice de Capacidad General (ICG), que es el resultado de las subpruebas Semejanzas, Vocabulario, Cubos, Matrices y Balanzas; y el índice de Competencia cognitiva (ICC), basado en las subpruebas de Dígitos, Span de dibujos y Búsqueda de símbolos (Wechsler, 2015).



Una vez obtenidos y analizados los resultados de la Escala de Inteligencia, se le administran una serie de pruebas estandarizadas con el fin de obtener un análisis específico de la lectura y de la escritura para confirmar o descartar un posible trastorno específico de estos procesos del aprendizaje. Las pruebas son las siguientes:

- **Batería de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC-R).** Es una prueba de aplicación individual, aplicable a niños entre 6 y 12 años (de primero a sexto de Educación Primaria). El tiempo de administración es variable, alrededor de 20 minutos con los alumnos de 5º y 6º, y sobre unos 40 minutos con los de 1º a 4º. El objetivo es evaluar los procesos lectores mediante una serie de índices principales y secundarios. La batería se compone de varias pruebas con las que se busca explorar los principales procesos lectores, que son los procesos iniciales de identificación de letras, algo fundamental para leer, ya que sin el reconocimiento de las letras no se podrá conseguir una buena lectura, y las pruebas con las que se evalúa son Nombre o Sonido de las letras e Igual-diferente; las pruebas Lectura de palabras y Lectura de pseudopalabras se aplican para valorar los procesos léxicos o de reconocimiento visual de palabras (es en este nivel donde se originan las diferencias principales entre los buenos lectores y los que no lo son); en tercer lugar, los procesos gramaticales se evalúan a través de las pruebas Estructuras gramaticales y Signos de puntuación; y, por último, los procesos superiores o procesos semánticos, que se compone de tres pruebas: Comprensión de oraciones, Comprensión de textos y Comprensión oral (Cuetos et al., 2007).
- **Prueba de Evaluación de los Procesos de Escritura (PROESC).** Es una prueba de aplicación individual o grupal, aplicable a niños de tercero de Educación Primaria hasta cuarto de Educación Secundaria. El tiempo estimado de aplicación es de 40 a 50 minutos y su finalidad es evaluar ocho procesos involucrados en la escritura que se obtienen mediante la realización de seis pruebas diferentes: el primer paso en el aprendizaje de la escritura es conocer las reglas de conversión grafema-fonema (GF), y para evaluar este importante proceso se utilizan las tareas Dictado de sílabas y Dictado de pseudopalabras; en segundo lugar, en el aprendizaje de la escritura es importante desarrollar representaciones mentales de las palabras de ortografía arbitraria, y para su evaluación utilizamos la lista A de la prueba Dictado de palabras; por su parte, para evaluar el dominio de las reglas ortográficas, se utilizan la lista B de Dictado de palabras y los últimos 15 ítems de Dictado de pseudopalabras; para la evaluación del dominio de las reglas de acentuación, uso de las mayúsculas y uso de los signos de puntuación, se emplea la prueba Dictado de frases; finalmente, la capacidad de planificar textos narrativos y expositivos se evalúan con las pruebas Escritura de un cuento y Escritura de una redacción, respectivamente (Cuetos et al., 2002).

La duración total del procedimiento de evaluación fue de un mes y medio, contando con la entrevista inicial. La entrevista, así como las pruebas, se realizaron en una sesión semanal cada una, a excepción del WISC-V, que requirió de dos sesiones para llevarse a cabo por completo.

Resultados

Escala de Inteligencia de Wechsler para niños-V (WISC-V)

En la tabla 1 se reflejan las puntuaciones directas obtenidas en cada subprueba, que son el resultado de la suma de cada uno de los ítems que la componen. A continuación, estas puntuaciones se convierten en escalares según la conversión expuesta en el manual de la prueba, siendo la edad cronológica del niño la que determina qué grupo ha de utilizarse para llevarlo a cabo. De esta forma, las puntuaciones se transforman en una nueva escala que hace que sea más fácil entender los resultados.

Tabla 1.

Conversión de puntuaciones directas a puntuaciones escalares de la prueba WISC-V.

Subprueba	Puntuación directa	Puntuación escalar
Cubos	22	10
Semejanzas	30	13
Matrices	18	11
Dígitos	22	10
Claves	42	12
Vocabulario	26	11
Balanzas	20	12
Puzles visuales	16	12
Span de dibujos	27	11
Búsqueda de símbolos	20	10
Información	15	10
Letras y nº	16	11
Cancelación	65	12
Comprensión	22	13
Aritmética	19	12

Tal como aparece reflejado, no solo se le aplicaron las diez subpruebas principales, sino también las cinco subpruebas opcionales (Información, Letras y números, Cancelación, Comprensión y Aritmética). Estas subpruebas se pasan por si alguna subprueba principal para obtener el CI total resulta inválida por algún motivo. Solo está permitido realizar la sustitución de una subprueba opcional por una subprueba principal, y esta solo puede ser reemplazada por otra del mismo dominio (Información o Comprensión por la prueba de Semejanzas, Puzles visuales por la prueba Cubos, Información o Comprensión por la prueba Vocabulario, Aritmética por la prueba Balanzas, Span de dibujos o Letras y números por la prueba Dígitos y Búsqueda de símbolos o Cancelación por la prueba Claves) (Wechsler, 2015).

La recopilación de todas estas puntuaciones nos permite realizar la conversión de resultados de las tablas siguientes (tabla 2 y tabla 3), de las cuales podremos obtener un análisis más específico y que detallaremos a continuación.

Tabla 2.

Resultados de las escalas primarias del WISC-V.

Escalas primarias	Suma de puntuaciones escalares	Puntuación compuesta	Rango percentil
Comprensión verbal	24	111	77
Visoespacial	22	105	63
Razonamiento fluido	23	109	73
Memoria de trabajo	21	103	58
Velocidad de procesamiento	22	105	63
Escala total (CI)	79	109	73

Como se puede observar en la tabla 2, se realiza la conversión, según baremos del manual, de las puntuaciones escalares de los índices primarios a puntuaciones compuestas, que serán las puntuaciones finales que nos provean información sobre el funcionamiento intelectual en las diferentes áreas cognitivas. La escala total nos ofrece una medida de la posición relativa del sujeto dentro de la población representada por su grupo normativo (niños de su misma edad) en cuanto al nivel de competencia cognitiva. Las puntuaciones de CI que se sitúan dentro de la media están entre 90 y 110. De todo ello, podemos deducir el siguiente análisis:

María obtiene puntuaciones muy similares en cada una de las escalas (entre 103 y 111), así como en el CI global, que alcanza una puntuación compuesta de 109. Estos datos nos muestran que la inteligencia de María se sitúa dentro de la media para su grupo de edad.

En cuanto al análisis de los índices primarios, podemos decir que María tiene buena capacidad de razonamiento verbal, de formación de conceptos y de expresión verbal ya que ha obtenido una puntuación compuesta de 111 en el índice de Comprensión Verbal.

En el índice Visoespacial, es 105 la puntuación compuesta obtenida, lo que nos indica que tiene buena capacidad de comprender relaciones espaciales, de evaluar detalles visuales, así como buena integración visomotora.

Con respecto al Razonamiento Fluido, la puntuación compuesta es 109, lo cual nos muestra que María tiene buena capacidad para establecer relaciones entre estímulos u objetos visuales y es capaz de utilizar el razonamiento para identificar y aplicar reglas.

En relación con el índice de Memoria de Trabajo, ha obtenido una puntuación compuesta de 103, lo que indica que tiene una capacidad en torno a la media de almacenamiento temporal en la memoria y manipulación de la información para tareas cognitivas complejas.

Finalmente, el índice de Velocidad de Procesamiento, en el que ha obtenido una puntuación compuesta de 105, nos muestra que María tiene capacidad para explorar, ordenar y discriminar la información visual simple de forma rápida y eficaz (Amador y Fornis, 2019).

En la tabla 3 se efectúa la conversión de las puntuaciones escalares de los índices secundarios a puntuaciones compuestas. De ellas podemos deducir el siguiente análisis:

María obtiene una puntuación compuesta de 112 en el índice de Razonamiento Cuantitativo, lo que nos indica que tiene una capacidad adecuada para operar y razonar con números.

En el índice de Memoria de Trabajo Auditiva, la puntuación compuesta alcanzada es 103, lo que refleja que tiene buena capacidad para retener temporalmente en la memoria una cantidad concreta de información auditiva.

Tabla 3.

Resultados de las escalas secundarias del WISC-V.

Escalas secundarias	Suma de puntuaciones escalares	Puntuación compuesta	Rango percentil
Razonamiento cuantitativo	24	112	79
Memoria de trabajo auditiva	21	103	58
No verbal	68	110	75
Capacidad general	57	109	73
Competencia cognitiva	43	106	66

Respecto al índice No Verbal, la puntuación compuesta obtenida es 110, lo que significa que María tiene una adecuada aptitud intelectual cuando no se requiere participación del lenguaje en la prueba.

Con el índice de Capacidad General podemos estimar la aptitud intelectual general con menor influencia de la memoria de trabajo y de la velocidad de procesamiento en comparación con el CIT. La puntuación compuesta obtenida en este caso es 109, lo que denota una capacidad intelectual dentro de la media.

Finalmente, obtiene una puntuación compuesta en el índice de Competencia Cognitiva de 106, lo que demuestra eficacia a la hora de procesar y manipular la información durante el aprendizaje y en el momento de solucionar problemas (Amador y Forns, 2019).

Batería de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC-R)

A partir de las subpruebas administradas en el PROLEC-R, podemos obtener mucha información con relación al nivel lector de María. Las puntuaciones que se obtienen se dividen en dos tipologías: los índices principales (son los que facilitan la información más importante y rápida para interpretar la conducta lectora) y los índices secundarios (profundizan en la interpretación de los resultados, aportando datos sobre la precisión y velocidad lectora del niño) (Cuetos et al., 2007).

Comenzamos con la interpretación de los índices principales, como podemos observar en la tabla 4. En ella aparecen las puntuaciones directas obtenidas en cada prueba y, en función del punto de corte equivalente a la media normativa, se valora si presenta o no dificultad, y si esta es leve o severa.

Tabla 4.

Resultados de los índices principales de la prueba PROLEC-R.

Índices principales		
Prueba	Puntuación directa	Dificultad
Nombre de letras-NL	95	Normal

Igual-Diferente-ID	23	Normal
Lectura de palabras-LP	31	Dificultad leve
Lectura de pseudopalabras-LS	24	Dificultad leve
Estructuras gramaticales-EG	16	Normal
Signos de puntuación-SP	8	Dificultad leve
Comprensión de oraciones-CO	16	Normal
Comprensión de textos-CT	16	Normal
Comprensión oral-CR	5	Normal

Del análisis de todas las pruebas, las conclusiones a las que podemos llegar es que María presenta una dificultad leve en Lectura de palabras y Pseudopalabras, lo que indica que, por un lado, no posee una representación adecuada de las palabras más frecuentes (ruta léxica), y, además, tampoco parece tener automatizadas las reglas de conversión GF (ruta fonológica). En la prueba Signos de puntuación, que mide la capacidad de leer oralmente cumpliendo las normas de puntuación (puntos, comas, interrogaciones y exclamaciones), también presenta dificultad leve, ya que no realiza las entonaciones y las pausas indicadas para cada uno de los signos que aparecen en el texto.

Partiendo de la información de los índices principales, se puede profundizar en su composición mediante los datos de los índices secundarios y conocer los niveles de precisión y velocidad con los que María responde a algunas pruebas. Según el manual, estas pruebas son Nombre de las letras, Igual-Diferente, Lectura de palabras, Lectura de pseudopalabras y Signos de puntuación (ver tabla 5). Como podemos observar, a diferencia de los índices principales, en los índices de precisión se ha añadido una categoría más de interpretación (normal, dificultad leve, dificultad severa y dudas). Esta última categoría (dudas) se utiliza para aquellas puntuaciones que se sitúen entre la normalidad y la dificultad leve. De esta forma, los valores que se hayan dentro de esta categoría intermedia deben ser reforzados durante la recuperación ya que el niño puede presentar alguna dificultad en ellos. Asimismo, los índices de velocidad se clasifican dentro de cinco categorías (muy lento, lento, normal, rápido y muy rápido) (Cuetos et al., 2007).

Tabla 5.

Resultados de los índices secundarios de la prueba PROLEC-R.

Prueba	Precisión (PD)	Dificultad	Velocidad (PD)	Dificultad
NL	20	Normal	19	Normal
I-D	20	Normal	86	Normal
LP	37	Dudas	121	Muy lento
LS	31	Dudas	128	Muy lento
SP	10	Normal	118	Muy lento

Atendiendo a los índices secundarios, tanto en precisión como en velocidad, María obtiene puntuaciones más bajas en lectura de palabras y pseudopalabras. Estos resultados sugieren que hay dificultades en el proceso de automatización de la lectura, por lo que requiere mayor tiempo que sus iguales para la realización de esta tarea.

Del mismo modo, manifiesta dificultades en el uso de los signos de puntuación, siendo poco precisa en su ejecución y mostrando una capacidad reducida para interpretarlos, lo que explicaría que presente un enlentecimiento aún mayor de la lectura cuando esta implica la interpretación de los diferentes signos de puntuación.

Prueba de Evaluación de los Procesos de Escritura (PROESC)

A continuación, podemos observar los resultados obtenidos en la prueba PROESC. En la tabla 6 vienen recogidas las puntuaciones directas (PD) obtenidas en cada prueba, así como la interpretación que se hace en base a los baremos establecidos por el manual, que clasifica en “dificultad sí” (presenta dificultades en esa área o proceso concreto y es necesaria una intervención que recupere el nivel adecuado y mejore su rendimiento), “dificultad dudas” (no presenta claramente una dificultad, pero tampoco tiene un rendimiento adecuado en la prueba) y “dificultad no”, que a su vez se clasifica en “nivel bajo” (su capacidad de escritura es normal, aunque el rendimiento es ligeramente bajo en comparación con otros niños de su edad y curso), “nivel medio” (su capacidad en el área es como la mayoría de niños de su edad y curso) y “nivel alto” (su rendimiento destaca por encima del resto de niños de su edad y curso).

Tabla 6.

Resultados de la prueba PROESC.

Prueba	Subprueba	PD	Interpretación
Dictado de sílabas		24	Nivel medio
Dictado de palabras	Ortografía arbitraria	12	Dudas
	Ortografía reglada	16	Dudas
Dictado de pseudopalabras	Total	12	Dificultades
	Reglas ortográficas	9	Dudas
Dictado de frases	Acentos	2	Nivel bajo
	Mayúsculas	5	Dudas
	Signos de puntuación	6	Nivel medio
Escritura de un cuento		6	Nivel alto
Escritura de una redacción		4	Nivel alto
Total		96	Dudas

Atendiendo a la puntuación total, vemos que aparecen dudas respecto a la adquisición de los procesos de escritura. De este modo, si realizamos un análisis detallado de las distintas subpruebas y procesos implicados, encontramos que existen posibles dificultades en el dictado de palabras, tanto en la ortografía arbitraria como en la reglada, en el dictado de frases, especialmente en el uso de las mayúsculas y los acentos, así como una clara dificultad en el dictado de pseudopalabras.

Estos resultados nos sugieren la existencia de dificultades en la conversión GF, al igual que una baja asimilación de las reglas de ortografía arbitraria y reglada.

Conclusiones

En base a toda la información recabada y valorando los resultados obtenidos en las pruebas administradas, podemos decir que María, pese a poseer una capacidad cognitiva dentro del promedio para su edad, presenta dificultades en el aprendizaje y en la utilización de aptitudes académicas, evidenciado por las dificultades en ortografía arbitraria y reglada, así como en la lectura de palabras y pseudopalabras.

Según el DSM-5-TR (American Psychiatric Association, 2022), estamos ante un posible Trastorno Específico del Aprendizaje con dificultades en la lectura y dificultades en la expresión escrita. Los criterios diagnósticos que se cumplen son los siguientes:

- A. Dificultades en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas, evidenciado por la presencia de al menos uno de los siguientes síntomas que han persistido por lo menos durante 6 meses, a pesar de intervenciones dirigidas a estas dificultades:
 1. Lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo (p. ej., lee palabras sueltas en voz alta incorrectamente o con lentitud y vacilación, con frecuencia adivina palabras, dificultad para expresar bien las palabras).
 2. Dificultades ortográficas (p. ej., puede añadir, omitir o sustituir vocales o consonantes).
 3. Dificultad con la expresión escrita (p. ej., hace múltiples errores gramaticales o de puntuación en una oración, organiza mal el párrafo, la expresión escrita de ideas no es clara).
- B. Las aptitudes académicas afectadas están sustancialmente y en grado cuantificable por debajo de lo esperado para la edad cronológica del individuo e interfieren significativamente con el rendimiento académico o laboral, o con actividades de la vida cotidiana, que se confirman con medidas (pruebas) estandarizadas administradas individualmente y una evaluación clínica integral.
- C. Las dificultades de aprendizaje comienzan en la edad escolar, pero pueden no manifestarse totalmente hasta que las demandas de las aptitudes académicas afectadas superan las capacidades limitadas del individuo (p. ej., en exámenes cronometrados, la lectura o la escritura de informes complejos y largos para una fecha límite inaplazable, tareas académicas excesivamente pesadas).
- D. Las dificultades de aprendizaje no se explican mejor por discapacidades intelectuales, trastornos visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio en el lenguaje de instrucción académica o directrices educativas inadecuadas.

F81.0 Con dificultades en la lectura:

Precisión en la lectura de palabras.

Velocidad o fluidez de la lectura.

F81.81 Con dificultades en la expresión escrita:

Corrección ortográfica.

Gravedad leve: algunas dificultades con las aptitudes de aprendizaje en una o dos áreas académicas, pero suficientemente leves para que el individuo pueda compensarlas o funcionar bien cuando recibe una adaptación adecuada o servicios de ayuda, especialmente durante la edad escolar. (p. 77-79)

Ante esta información, entendemos que las dificultades académicas que presenta se deben a esa falta de habilidades en la lectoescritura que interfieren en su rendimiento escolar en general.

La lectoescritura es uno de los aprendizajes más complejos al que se enfrentan los niños en la infancia. A diferencia del lenguaje hablado, que se desarrolla de manera espontánea gracias a las influencias ambientales apropiadas, el lenguaje escrito es un constructo cultural y para adquirirlo es necesario que sea explícitamente enseñado. En la lectura y la escritura intervienen de manera coordinada multitud de sistemas cerebrales (visuales, auditivos, motores, cognitivos y del lenguaje) (López-Escribano, 2009).

Para Cuetos (1990, como se citó en De-Juanas, 2014), los procesos básicos involucrados en la lectura son los procesos perceptivos (mediante ellos se obtiene información de las letras y se emplea la memoria para atribuirle un significado), los procesos léxicos (a través del acceso a la ruta léxica y la ruta fonológica permiten relacionar la forma ortográfica y su sonido con el significado), los procesos sintácticos (posibilita el reconocimiento de las distintas partes de una oración para atribuirle un significado) y el proceso semántico (permite la comprensión del significado de un texto y su integración en la memoria). Para que esto sea posible, los procesos psicológicos que se deben poner en marcha son procesos atencionales, de memoria, de cognición, de metacognición y de conciencia fonológica (Montealegre y Forero, 2006). Por su parte, la escritura también es un proceso cognitivo superior complejo que requiere de la intervención de estos últimos procesos psicológicos mencionados. A diferencia de la lectura, en la escritura además de la comprensión de mensajes y de los procesos implicados en ella, se añade la dificultad de la producción, lo cual requiere de mayor cantidad de recursos cognitivos. Además, igualmente intervienen las rutas léxica y fonológica ya que los fonemas que sean pensados, leídos o escuchados se tienen que traducir a grafemas para su reproducción (De-Juanas, 2014).

Tomando como base lo anterior, y haciendo referencia al caso concreto de María, los aspectos fundamentales que hay que trabajar son el aprendizaje de las reglas de conversión GF (ruta fonológica), y el desarrollo de las reglas de ortografía arbitraria y reglada (ruta léxica), ya que un buen lector debe tener completamente desarrolladas estas dos rutas para poder leer y escribir cualquier tipo de palabra.

En un lenguaje con una ortografía transparente como es el español, la intervención debería partir del desarrollo de un adecuado nivel de conciencia fonológica (Cuetos et al., 2007), ya que se trata de una habilidad metalingüística indispensable para la adquisición y automatización de la lectura y la escritura. Las palabras están formadas por sílabas, que son el conjunto de letras que se pronuncian en una sola emisión de voz, y a su vez, cada sílaba está compuesta por uno o varios fonemas, que son la unidad mínima de articulación. Mejía y Eslava (2008) definen la conciencia fonológica como la habilidad para analizar y sintetizar de manera consciente los

segmentos sonoros de la lengua. Los alumnos que presentan dificultades en esta habilidad generalmente tienen dificultades en la decodificación, percepción, memoria y evocación de la información verbal (Etchepareborda, 2003). Para un entrenamiento efectivo de conciencia fonológica, algunas de las actividades que propone Etchepareborda (2003) son la lectura labial (articular la letra sin sonido para que señale la grafía que se corresponde), reconocimiento auditivo (decir palabras sin que la persona lea los labios para que así identifique el sonido que ha escuchado con la grafía adecuada), reconocimiento de letras por tacto, dictados... Por su lado, Yáñez (2016) sugiere hacer actividades como emparejar palabras con el mismo sonido inicial, dividir las frases en palabras, y las palabras en sílabas, eliminar, aumentar, sustituir o intercambiar sílabas o fonemas de una palabra, o tareas de síntesis donde los niños tengan que adivinar qué palabras se forman cuando se juntan ciertos sonidos.

Cuetos et al. (2007) refieren que, con respecto al desarrollo de la vía léxica, las representaciones ortográficas de las palabras se consiguen de forma espontánea, por lo que no se necesita una enseñanza sistemática. Cada vez que se lee correctamente una palabra siguiendo la conversión GF, se consigue información sobre la ortografía de esa palabra y se forma una representación en la memoria. De este modo, la primera representación será imprecisa, pero más adelante se irá consolidando. Estos autores manifiestan que la mejor forma de fortalecer esta vía es mediante la lectura, es decir, que cuantas más palabras lea adecuadamente una persona y en un mayor número de veces, mayor será también el número de representaciones léxicas que alcanza. Para conseguir que María se interese en la lectura, le podemos presentar lecturas que sean de su interés para que le motiven.

Por otro lado, Cuetos et al. (2002) explican que, en el caso del aprendizaje de la escritura de palabras que siguen reglas ortográficas, aportar grupos de palabras que se rigen por determinadas reglas es el mejor método para que el propio niño sea capaz de terminar deduciendo cómo se escriben. Por ejemplo, si la regla que queremos enseñarle es “las palabras que empiezan por *-ie* se escriben con *h*”, le mostramos las palabras “hielo”, “hierba” o “hiere”. Más tarde, se le dicen palabras nuevas del mismo grupo para que las escriba, por ejemplo “hiena”, “hiervo”, “hierro” ... En cuanto a la ortografía arbitraria, la manera de desarrollarla es aprender cada palabra de manera individual. Para ello, el reforzamiento de la memoria visual es el procedimiento más acertado, con actividades orientadas a ubicar al niño el mayor número de veces frente a palabras que probablemente le lleven a cometer errores ortográficos.

Otro aspecto que requiere gran atención es la interpretación de los signos de puntuación en la lectura. Al igual que es necesario automatizar la conversión GF, también es necesario automatizar la interpretación de estos signos. Algunas de las actividades propuestas por Cuetos et al. (2007) son: para la lectura de párrafos cortos, utilizar los signos de puntuación exageradamente marcados (se pueden emplear señales de tráfico como la de stop para los puntos, ceda el paso para las comas, un sol para las exclamaciones...). De manera progresiva, estos puntos se van reduciendo de tamaño, y se van convirtiendo en los signos normales. Otro ejercicio es que la niña lea conjuntamente un texto con un profesional varias veces, cada uno leyendo una palabra. El profesional debe marcar muy bien los signos de puntuación para que la niña lo tome de referencia de modo que la alumna finalmente sea capaz de realizar una ejecución aceptable.



Con respecto a las actuaciones del centro escolar, sería conveniente que se llevara a cabo una adaptación curricular no significativa con el fin de responder a sus necesidades educativas y sacar el máximo partido a sus habilidades y competencias.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, con la implicación de la niña, de la familia y los recursos y adaptación adecuados, se espera que las dificultades de aprendizaje que presenta puedan mejorar o al menos ser compensadas, especialmente durante la edad escolar.

Financiación

Los autores declaran que no han recibido financiación alguna para este estudio y que no existen conflictos de intereses.

Referencias

- Amador, J. A., y Forns, M. (2019). *Escala de inteligencia de Wechsler para niños, quinta edición: WISC-V*. Universidad de Barcelona.
- American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Fifth Edition Text Revision*. American Psychological Association.
- Cuetos, F., Ramos, J. L., y Ruano, E. (2002). *PROESC: Batería de evaluación de los procesos de escritura*. TEA Ediciones.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2007). *PROLEC-R: Batería de evaluación de los procesos lectores, revisada*. TEA Ediciones.
- De-Juanas, Á. (2014). Patrones motores y procesos de adquisición de la lecto-escritura en la etapa de educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 321-326.
- Etchepareborda, M. C. (2003). La intervención en los trastornos disléxicos: entrenamiento de la conciencia fonológica. *Revista de Neurología*, 36(1), 13-9.
- Mejía, L. y Eslava, J. (2008). Conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Acta neurológica colombiana*, 24(S2), S55-63.
- Montealegre, R., y Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta colombiana de psicología*, 9(1), 25-40.
- Torres, J. (2021). *Métodos y herramientas para la intervención de las dificultades en la lectoescritura*. Editorial Inclusión.
- Wechsler, D. (2015). *Escala de Inteligencia de Wechsler para niños-V*. Pearson.
- Yáñez, M. G., (2016). *Neuropsicología de los trastornos del neurodesarrollo. Diagnóstico, evaluación e intervención*. Manual Moderno.