

Métodos: Participa una niña con dislexia de 7:7 años. La evaluación pre-post intervención se realiza con pruebas estandarizadas (PROLEC-R, PECO y PROLEXIA) y no estandarizadas con INVENTAPALABRAS: lectura de letras, sílabas (directas, inversas y trabadas). Se interviene durante 39 semanas con INVENTAPALABRAS generando actividades centradas en los errores, así como actividades para casa a través de la plataforma. Los progresos quedan registrados para la toma de decisiones durante la intervención.

Resultados: Mejoran las habilidades de procesamiento fonológico, se reducen los errores, así como los tiempos de lectura.

Conclusiones: Las tecnologías ayudan al profesional a personalizar y potenciar la eficacia de las intervenciones, así como a economizar recursos personales, materiales, de tiempo, etc.

Bibliografía

- Alqahtani, S. S. (2020). Technology-based interventions for children with reading difficulties: a literature review from 2010 to 2020. *Educational Technology Research and Development*, 68(6), 3495–3525.
- Fälth, L., Gustafson, S., Tjus, T., Heimann, M. y Svensson, I. (2013). Computer-assisted interventions targeting reading skills of children with reading disabilities-A longitudinal study. *Dyslexia*, 19(1), 37–53.
- Horne, J. K. (2017). Reading comprehension: A computerized intervention with primary-age poor readers. *Dyslexia*, 23(2), 119–140.
- Jamshidifarsani, H., Garbaya, S., Lim, T., Blazevic, P. y Ritchie, J. M. (2019). Technology-based reading intervention programs for elementary grades: An analytical review. *Computers & Education*, 128, 427–451.
- Messer, D. y Nash, G. (2018). An evaluation of the effectiveness of a computer-assisted reading intervention. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 140–158. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12107>
- Nicolson, R., Fawcett, A. y Nicolson, M. (2000). Evaluation of a computer-based reading intervention in infant and junior schools. *Journal of Research in reading*, 23(2), 194–209.
- Potocki, A., Magnan, A. y Ecalle, J. (2015). Computerized trainings in four groups of struggling readers: Specific effects on word reading and comprehension. *Research in developmental disabilities*, 45, 83–92.
- Regtvoort, A., Zijlstra, H. y van der Leij, A. (2013). The effectiveness of a 2-year supplementary tutor-assisted computerized intervention on the reading development of beginning readers at risk for reading difficulties: A randomized controlled trial. *Dyslexia*, 19(4), 256–280.
- Saine, N. L., Lerkkanen, M. K., Ahonen, T., Tolvanen, A. y Lyytinen, H. (2011). Computer-assisted remedial reading intervention for school beginners at risk for reading disability. *Child development*, 82(3), 1013–1028.
- Watson, T. y Hempenstall, K. (2008). Effects of a computer based beginning reading program on young children. *Australasian journal of educational technology*, 24(3).

<https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2023.100371>

La evaluación de la escritura académica en educación primaria, secundaria y universitaria

Rocío Cuberos Vicente¹, Elisa Rosado Villegas¹, Melina Aparici Aznar², Verónica Martínez López^{1,2,3,4}, Paula Alonso Chacón⁴

¹ Universitat de Barcelona

² Universitat Autònoma de Barcelona

³ Universidad de Oviedo

⁴ Universidad Nacional de Costa Rica

Introducción: Dominar las habilidades gramaticales, léxicas y discursivas requeridas en escritura académica supone un desafío en todas las etapas educativas. Las dificultades para producir textos en contextos académicos pueden derivar en problemas de integración escolar, social y/o profesional. Es preciso, pues, disponer de herramientas pedagógicas fiables para evaluar este tipo de textos y apoyar el aprendizaje de sus características por parte de niños, adolescentes y adultos.

Métodos: Este estudio analiza la relación entre el uso de recursos lingüísticos específicos y la calidad percibida de los textos académicos con el objetivo de desarrollar un instrumento válido para la evaluación de la calidad textual. Para ello, se examinan 424 textos producidos por 65 alumnos de primaria, 78 de secundaria y 69 universitarios durante una secuencia didáctica diseñada para promover el desarrollo de la argumentación. En un primer análisis independiente, se codificaron recursos morfosintácticos, léxicos y discursivos de los textos. Seguidamente, tres profesores de cada nivel educativo los evaluaron con una rúbrica analítica centrada en aspectos lingüísticos y retóricos.

Resultados: Los resultados revelan cómo los profesores adaptan sus evaluaciones en cada nivel educativo de modo que la correlación entre las características lingüísticas y la calidad percibida varía con la edad. La variación de puntuaciones no se explica por un único conjunto de aspectos lingüísticos, pero, en todos los niveles, la longitud y la diversidad léxica resultan prerequisitos para valorar positivamente un texto.

Conclusiones: Estos resultados contribuyen al diseño de herramientas de evaluación adaptadas a cada etapa educativa que permitan detectar y atender posibles problemas en escritura académica.

Bibliografía

- Alonso-Cortés, M. D., Llamazares, M. T. y Zapico, L. (2017). La escritura de textos argumentativos: una actividad más satisfactoria gracias a la evaluación compartida. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 350–355. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.747>
- Aparici, M. (2010). *El desarrollo de la conectividad discursiva en diferentes géneros y modalidades de producción*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Aparici, M., Cuberos, R., Salas, N. y Rosado, E. (2021). Linguistic indicators of text quality in analytical texts: developmental changes and sensitivity to pedagogical work. *Journal of the Study of Education and Development*, 44(1), 9–46. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1848093>
- Berman, R. A. y Nir-Sagiv, B. (2009). Cognitive and linguistic factors in evaluating expository text quality: Global versus local? En V. Evans y S. Pourcel (Eds.), *New directions in cognitive linguistics* (pp. 421–440). John Benjamins.

- Cuberos, R. (2019). *Indicadores léxicos de calidad textual en español nativo y no nativo*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Salas, N., Llauradó, A., Castillo, C., Taulé, M. y Martí, M. A. (2016). Linguistic correlates of text quality from childhood to adulthood. En J. Perera, M. Aparici, E. Rosado, y N. Salas (Eds.), *Written and spoken language development across the lifespan. Essays in honour of Liliana Tolchinsky* (pp. 307–326). Springer.
- Tolchinsky, L., Aparici, M., & Rosado, E. (2017). Escribir para pensar y persuadir. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 76, 14-21. <http://hdl.handle.net/11162/150204>.
- Uccelli, P., Dobbs, C. y Scott, J. (2012). Mastering academic language: Organization and stance in the persuasive writing of high school students. *Written Communication*, 30(1), 36–62. <https://doi.org/10.1177/0741088312469013>

<https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2023.100372>

Medidas inclusivas para compensar el resultado académico de escolares con dificultades del lenguaje oral y escrito

Eva Aguilar-Mediavilla, Mario Valera Pozo,
Lucía Buil-Legaz, Jorge Guirado-Moreno,
Daniel Adrover-Roig
*Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE),
Universitat de les Illes Balears, Palma*

Estudios previos muestran resultados académicos inferiores en escolares con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) y dificultades de lectura (DL), (Aguilar-Mediavilla, Buil-Legaz, López-Penadés, Sanchez-Azanza y Adrover-Roig, 2019; Ziegenfusz, Paynter, Flückiger y Westerveld, 2022). El objetivo del presente trabajo es evaluar si algunas de las medidas propuestas por la escuela inclusiva para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ainscow, Booth y Dyson, 2006) ejercen un efecto positivo sobre las calificaciones. Se recogieron resultados académicos de 103 estudiantes (26 grupo TDL, 36 grupo DL y 41 grupo control) de 10 escuelas distintas. Los indicadores de escuela inclusiva fueron evaluados con el ACADI (Arnaiz Sánchez & Guirao Lavela, 2015). Los resultados no muestran relación entre las calificaciones y puntuaciones de inclusividad para los grupos control y TDL, mientras que tres indicadores de inclusividad muestran relación en el grupo DL. El MANOVA (Grupo × Inclusividad) sobre la calificación media de primaria reveló resultados significativos del factor Grupo ($p < 0,001$), una tendencia en el factor Inclusividad ($p < 0,091$), siendo la interacción no significativa ($p < 0,374$). La repetición de curso fue similar ($p = 0,345$) en centros con indicadores de alta (6,5%) o baja inclusividad (11,9%), y superior ($p < 0,001$) en el grupo TDL (36,8%) respecto a los grupos control (2,5%) y DL (2,8%). Se constatan peores resultados académicos en los grupos TDL y DL. Las medidas de inclusión parecen compensar parcialmente a los escolares con DL, pero no al grupo TDL. Es necesario que la escuela inclusiva continúe buscando medidas para compensar el aprendizaje del alumnado con TDL.

Bibliografía

Aguilar-Mediavilla, E., Buil-Legaz, L., López-Penadés, R., Sanchez-Azanza, V. A. y Adrover-Roig, D. (2019). Academic outcomes in bilingual children with developmental language disorder:

- A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 10(531), 1–17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00531>
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Arnaiz Sánchez, P., & Guirao Lavela, J.M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18(1), 45-101. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217033485006>.
- Ziegenfusz, S., Paynter, J., Flückiger, B. y Westerveld, M. F. (2022). A systematic review of the academic achievement of primary and secondary school-aged students with developmental language disorder. *Autism & Developmental Language Impairments*, 7 <https://doi.org/10.1177/23969415221099397>, 239694152210993

<https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2023.100373>

Pruebas de lenguaje escrito y procesamiento fonológico en niños con Discapacidades y Trastornos del Aprendizaje

G.T. Salazar, S.R.V. Hage
Departamento de Fonoaudiología-Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia, Faculdade de Odontologia de Bauru da Universidade de São Paulo, Bauru (SP), Brasil

Introducción: Las dificultades de lectura y escritura en niños con discapacidades del aprendizaje (DA) y trastorno del aprendizaje (TA) tienen diferentes factores subyacentes, como déficits en el procesamiento fonológico o aspectos ambientales.

Métodos: Este estudio fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación. Se aplicaron pruebas estandarizadas de lectura, escritura, conciencia fonológica y memoria de trabajo a niños diagnosticados con DA y TA, entre siete a 12 años, cuyos resultados se obtuvieron a partir del puntaje Z estandarizado ($Z < -1,00$ indica déficit). Los grupos se compararon mediante la prueba t de Student y el análisis de correlación mediante la prueba de correlación de Pearson. El análisis estadístico siguió los parámetros de normalidad. Se consideró un nivel de significación de $p < 0,05$.

Resultados: La edad media en el grupo DA fue de 9,0 años ($DE = 1,67$; $N = 13$) y en el grupo TA de 9,6 ($DE = 1,66$; $N = 11$). Solo la puntuación Z media para la memoria ($Z = -0,15$) en el grupo DA no indicó déficit. Para todas las otras pruebas, ambos los grupos tuvieron desempeño con déficit. Hubo diferencia significativa entre los grupos apenas en las pruebas de lectura ($p = 0,003$), escritura ($p = 0,002$) y memoria ($p = 0,013$), con peor desempeño en el grupo con TA. La conciencia fonológica (CF) se correlacionó significativa y positivamente con la edad ($p = 0,004/r = 0,578$), la lectura ($p = 0,017/r = 0,490$) y la escritura ($p = 0,017/r = 0,492$). Hubo una correlación significativa y positiva entre la escritura y la lectura ($p < 0,001/r = 0,873$).

Conclusiones: El peor desempeño en los niños con TA en todas las pruebas evidencia una condición más severa. Además, la influencia de la CF en el mejor desempeño en lectura y escritura justifica su papel como una de las habilidades que favorecen el aprendizaje.