



**VNiVERSIDAD
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

**Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de
Idiomas**

Especialidad Lengua y Literatura Española

Salamanca, curso 2017-2018

Trabajo de Fin de Máster

***Naturaleza, evaluación y tratamiento de la dislexia en el
aula de secundaria.***

***Nuevos horizontes en la enseñanza de Lengua castellana y Literatura.
Propuestas metodológicas para la comprensión lectora y la expresión e
interacción escritas***

Autor: Diego Paniagua Martín

Tutora: Dra. Carmela Tomé Cornejo



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

**Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de
Idiomas**

Especialidad Lengua y Literatura Española

Salamanca, curso 2017-2018

Trabajo de Fin de Máster

***Naturaleza, evaluación y tratamiento de la dislexia en el
aula de secundaria.***

***Nuevos horizontes en la enseñanza de Lengua castellana y Literatura.
Propuestas metodológicas para la comprensión lectora y la expresión e
interacción escritas***

V.º B.º

Tutora: Dra. Carmela Tomé Cornejo

Alumno: Diego Paniagua Martín

AGRADECIMIENTOS

"No es que haya triunfado a pesar de mi dislexia, sino gracias a ella. No fue una limitación sino una ventaja. Nunca deseé ser diferente a la maravillosa persona que soy. Me encanta ser quien soy, a pesar de las dificultades a las que me enfrenté desde temprana edad."

Scott Sonnon

A mis padres, por haber estado todo este tiempo pendientes de mí y de mi investigación.

A Carmela Tomé Cornejo, por la confianza depositada en mí para elaborar este trabajo hasta el final.

A mis compañeros de máster, por darme siempre su mano y acompañarme en el camino.

A mis compañeros de trabajo, en especial a María y a Soledad, por sus ánimos constantes, su ayuda y su confianza.

A los que no están en Salamanca, pero me alientan desde la distancia.

RESUMEN

El presente trabajo de fin de máster está centrado en el tratamiento de la dislexia como dificultad específica de aprendizaje en el aula y más concretamente en la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura a estudiantes con esta dificultad en la etapa secundaria. Se plantea una consistente fundamentación teórica para la familiarización con este ámbito y se completa con una serie de propuestas metodológicas para llevar al aula, encaminadas hacia la consecución de nuevos horizontes y regidas por distintas variables y criterios de adaptación previamente revisados y necesarios para que el aprendizaje sea lo más inclusivo, cooperativo y resolutivo posible. Se pretende también, por encima de todo, a través de consideraciones, patrones y conceptos teóricos, que los docentes encuentren un marco útil y pautas de actuación eficaces para hacer frente a esta situación en sus clases.

En concreto, de cara a conseguir esclarecer aún más cómo es el ámbito de la enseñanza a estudiantes con dislexia y a demostrar que pueden ser excelentes aprendices, este proyecto se centra en las claves que minuciosamente deben llevarse a cabo para conseguirlo. Además, ahonda en las variables que deben recorrerse para entender esta dificultad y lograr el éxito comunicativo, lingüístico y social de este público meta que cada día está más presente en la educación y que tanta atención, elogios y consideración merece.

Palabras clave: dislexia, atención a la diversidad, alumnos con necesidades educativas especiales, adaptaciones curriculares, secundaria, Lengua Castellana y Literatura.

ABSTRACT

The present paper deals with the treatment of dyslexia as a specific difficulty of learning in the classroom and more specifically in the teaching of Spanish Language and Literature to students with this difficulty in the secondary stage. In order to get familiar with this field, a consistent theoretical foundation will be presented, together with a series of methodological proposals to take to the classroom, which have been created to the attainment of new horizons and which are ruled by different variables and adaptation criteria. These criteria, which have been previously revised, are necessary for the learning to be as inclusive, cooperative and operative as possible. It is also intended, above all, through considerations, patterns and theoretical concepts, that teachers find a useful framework and effective guidelines for action to cope with this situation in their classes.

In particular, in order to clarify even more how is the field of teaching to students with dyslexia and to demonstrate that they can be excellent learners, this project focuses on the keys that should be meticulously carried out to achieve it. In addition, it delves deeper into the variables that have to be explored so as to understand this problem and in order to achieve the communicative, linguistic and social success of this target audience that is more and more present in education nowadays and that deserves so much attention, praise and consideration.

Keywords: dyslexia, emphasis on diversity students with special educational needs, curricular adaptations, secondary school, Spanish Language and Literature.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. Introducción	3
2. Primer acercamiento al campo de estudio. traslucidez y formación de barreras en la investigación, detección y recuperación de la dislexia	6
3. La lectura y la escritura como habilidades complejas en la adquisición y el aprendizaje de una lengua. Relevancia y trascendencia	8
3.1 Adquisición y desarrollo de la escritura y la lectura. Procedimiento y estudio teórico.....	8
3.1.1 Adquisición de la escritura. Establecimiento de modalidades y etapas e investigaciones principales.....	9
3.1.2 Adquisición de la lectura. Investigaciones principales y establecimientos de modelos para su desarrollo.....	13
3.2 La importancia de la lectoescritura en el aprendizaje. Delimitación teórica y establecimiento de patrones de enseñanza.....	17
3.2.1 El aprendizaje de la lectoescritura. Niveles madurativos y principales teorías explicativas.....	17
3.2.2 La enseñanza de la lectoescritura. Métodos, estudios e investigaciones innovadoras...	19
3.3 El dominio de la lectoescritura. Procesos lingüísticos y cognitivos implicados.....	23
4. Principales dificultades, obstáculos y alteraciones del aprendizaje lectoescritor. La lectura como parámetro diferenciador	24
4.1 Factores que inciden en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Contextualización y desarrollo.....	24
4.2 Barreras y dificultades derivadas de la alteración de los factores que inciden en el proceso lectoescritor.....	27
4.3 Delimitación de las diferentes dificultades específicas de aprendizaje que obstaculizan la lectoescritura. La lectura como parámetro diferenciador.....	28
5. La dislexia. Delimitación y caracterización	31
5.1 Contextualización, conceptualización y clasificación.....	31
5.2 La medicina, la psicología de aprendizaje y la pedagogía como medios para justificar la aparición de la dislexia.....	34
5.3 Principales causas que inciden en la aparición y el desarrollo de la dislexia.....	35
5.4 Comorbilidad y determinación de parámetros de conexión con otras dificultades de aprendizaje.....	37

6. Educación y dislexia. “Todo el mundo no piensa de la misma forma”	39
6.1 Primeros pasos hacia la edificación de una educación basada en la igualdad. Desde sus orígenes hasta 1990.....	39
6.2 Marco normativo general de atención a la diversidad (1990-2014). Breve trayectoria por las principales leyes estatales de educación españolas.....	40
6.3 Marco normativo autonómico de atención a la diversidad. Decretos y órdenes vigentes en la Comunidad de Castilla y León.....	42
7. Delimitación del campo de estudio. Análisis de la dislexia en el aula de secundaria	44
7.1 La dislexia en el aula de secundaria. Perfilación y caracterización del alumnado.....	44
7.2 Actuación e intervención ante el alumnado con dislexia en el aula de secundaria. Respuestas educativas generales	47
7.3 Diagnóstico, habilidades y valoración psicométrica de un estudiante con dislexia en el aula de secundaria.....	50
8. Establecimiento de nuevos horizontes metodológicos para el alumnado disléxico en el área de Lengua Castellana y Literatura. Adaptaciones, métodos y criterios de evaluación especializados	53
8.1 Nuevas propuestas y estrategias metodológicas docentes para la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura a alumnos con dislexia en el aula de secundaria.....	53
8.2 Metodologías clave para el desarrollo de la comprensión lectora y la expresión e interacción escritas a alumnos con dislexia en el aula de secundaria.....	56
8.3 Estrategias para la evaluación y técnicas de corrección para el alumnado con dislexia en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en secundaria.....	59
9. Trazando nuevos puentes. Conclusiones derivadas del trabajo de fin de máster	61
10. Referencias bibliográficas	63

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo de fin de máster ha nacido con la inquietud de estudiar un área dentro de la enseñanza sobre la que, a pesar de los grandes avances realizados, aún existen pocos datos. Si hay algo que ya se sabe es que el proceso de enseñanza – aprendizaje para estudiantes que poseen una dificultad específica, como es la dislexia, es un proceso complejo y costoso que, a veces, resulta un camino empedrado y con numerosos obstáculos que superar. En este contexto, este proyecto ha nacido con el objetivo de ayudar a los docentes a que sean ellos quienes logren conseguir el trazo homogéneo de nuevos puentes hacia el progreso.

Con el principal propósito de esclarecer en gran medida este ámbito de la enseñanza, tan indeterminado, se ha recorrido un largo camino, por senderos numerosos y profundos, que finalmente han dado lugar a este trabajo. Para su correcta recepción ha sido preciso dilucidar cada idea al máximo y mostrar lo importante que es tener en cuenta la inclusión, la adaptación, la ayuda, la motivación, el aprendizaje y la adquisición de contenidos, tanto comunicativos como lingüísticos, en el campo de la enseñanza a estudiantes con dislexia. Este tipo de estudiantes necesita todas esas variables para obtener como resultado una correcta enseñanza y aprendizaje, y el docente tiene que conocer de qué recursos dispone para ello.

Los pasos previos a la definición de este proyecto encuentran su origen en un curso del centro de Formación Universitario y Profesional Carpe Diem titulado “Actuaciones ante la dislexia en la escuela”, realizado para la obtención de información sobre dislexia y la adquisición de estrategias y metodologías docentes. A raíz de su realización, pude concretar otro de los objetivos era necesario que este trabajo ofreciese un apoyo al profesor, a quien encontrarse con un aprendiente con dislexia en el aula le produce una gran incertidumbre, ya que, normalmente, este mundo le es totalmente desconocido y, ante la falta de competencia teórica, no se sabe muy bien cómo actuar.

Finalmente, el último de los objetivos perseguidos ha sido ofrecer una serie pautas metodológicas de aplicación para el docente dentro la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, por ser esta la especialidad que curso, y encaminadas a la mejora de la comprensión lectora y la expresión e interacción escritas, dos destrezas clave en el aprendizaje de una lengua.

Como se podrá comprobar más adelante, este trabajo de investigación no se encuentra complementado por una propuesta didáctica de actividades concretas, más bien se ha preferido mostrar una exhaustiva caracterización de este tipo de alumnado que ayude en su identificación y proporcionar un conjunto de estrategias metodológicas y líneas de actuación más generales, las cuales supondrán para el docente un gran avance en el campo y le otorgarán numerosos patrones para actuar, enseñar y, sobre todo, fomentar el aprendizaje de su estudiante en el aula.

En definitiva, este trabajo de fin de máster pretende ser la puerta de acceso a nuevos horizontes en la enseñanza a jóvenes de secundaria con dislexia, ofreciendo una visión muy delimitada de su realidad, su mundo y cómo ellos perciben cada uno de los actos que las personas que están a su alrededor realizan. Esperamos que, dentro de sus limitaciones, este material sirva de ayuda a los docentes que se encuentren en sus aulas con esta diversidad y que, a través de su lectura, puedan otorgar la atención, dedicación y, sobre todo, ilusión que estos estudiantes necesitan en su día a día en los centros educativos.

Después de haber explicado las razones que motivaron esta investigación y los objetivos que persigue, es necesario reseñar cómo se han organizado los contenidos para presentarlos de forma clara y coherente para su posterior utilización.

Este proyecto cuenta, por un lado, con un consistente contenido teórico fruto de la investigación realizada para su elaboración. Los seis primeros puntos de este trabajo presentan una minuciosa delimitación conceptual de la dificultad específica de aprendizaje que se aborda: se hace hincapié en cómo esta afecta a los procesos de lectura y escritura, qué trayectoria debe seguirse para lograr una enseñanza productiva o cuáles son sus causas, tratamientos y diagnósticos más conocidos, todo ello sobre la base de los estudios realizados sobre atención a la diversidad en los centros educativos españoles.

Por otro lado, con el objetivo de centrar la investigación en la enseñanza de la materia de Lengua Castellana y Literatura, y más concretamente en las destrezas de comprensión lectora y expresión e interacción escritas, se muestran las metodologías, los patrones de seguimiento, la necesidad de inclusión, los marcos educativos, los avances conseguidos, las metas cumplidas y las herramientas y recursos para que todo ello logre ser puesto en práctica con gran eficiencia y resultado. Y finalmente, se ofrecen algunas recomendaciones para abrir camino hacia la consecución de “nuevos horizontes” y “el trazo de nuevos puentes” en la enseñanza a estudiantes con dislexia, abogando por los contextos de enseñanza real, sin delimitaciones y con miras al

progreso y al cambio.

En definitiva, teniendo en cuenta todo lo anteriormente mencionado, debe saberse, antes de comenzar a sumergirse en el presente proyecto, que no existen materiales específicos de enseñanza de Lengua Castellana y Literatura para estudiantes con dislexia ni tampoco para mejorar la comprensión lectora y la expresión e interacción escritas. Sin embargo, aunque este hecho ha supuesto un obstáculo debido a la falta de referencias, al mismo tiempo, ha sido todo un aliciente para desarrollar un trabajo innovador que aporte nueva información a este campo de la enseñanza tan poco explotado.

2. PRIMER ACERCAMIENTO AL CAMPO DE ESTUDIO. TRASLUCIDEZ Y FORMACIÓN DE BARRERAS EN LA INVESTIGACIÓN, DETECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA DISLEXIA

Es más común de lo que imagina. Usted no es el único. Y ya que la tendrá el resto de su vida, puede correr entre las gotas de lluvia para llegar a donde se lo propone y no le detendrá.

(Steven Spielberg, *Friends of Quinn*)

La dislexia se presenta como uno de los mayores desafíos en la investigación sobre dificultades de aprendizaje, debido a que son numerosos los factores que complican los estudios de este trastorno. Se caracteriza por ser una dificultad aparentemente reconocible, de origen neurológico, que afecta a la lectura y a la escritura, pero que permanece oculta en la mayoría de las ocasiones.

El desarrollo de estrategias compensatorias, la comorbilidad¹ con otros trastornos asociados, con otros trastornos asociados, como el déficit de atención o la discalculia, y la variabilidad² de síntomas y causas hacen que las barreras que se generan (como el desconocimiento de las dificultades de lectura y escritura o los bajos recursos) sean más difíciles de derribar.

En lo que respecta al ámbito educativo, la detección de la dislexia por parte del propio alumnado, y también del profesorado, cuenta, al igual que en el ámbito investigador, con una traslucidez imperante que se extrapola irremediabilmente al día a día en las aulas. Como bien han apuntado en sus numerosos estudios Rello (2014) y Gómez (2017), en la mayoría de las ocasiones los propios disléxicos no saben que tienen este tipo de dificultad y, si lo saben, intentan ocultarlo, en gran parte por la presión que se autoimponen para querer ser como los demás. Aprenden todo lo que necesitan para salir adelante y se esconden dentro de armarios inquebrantables para evitar así reconocer que hay un problema y que es necesario conocerlo de verdad.

Todos estábamos sentados en un círculo y teníamos una cuartilla con cuatro imágenes, cada una de ellas asociada a una palabra. La profesora nos pidió que pronunciáramos una de esas palabras. Yo lo veía todo bien, pero no era capaz de expresarlo. Así que lo que hice fue concentrarme en recordar la palabra que dijo otra niña, a ver si colaba. Y coló. La maestra, claro, no se dio cuenta de nada. Yo solo asumí que era más tonta que el resto y que tendrían que ir trampeando para que nadie se diera cuenta.

(Rello, *El País Semanal*, 2017)

En la misma línea se encuentra la, a veces, inexacta delimitación del concepto por parte de quienes la padecen o la estudian, causa probablemente del aún poco conocimiento de las

¹ Según la Organización mundial de la Salud (OMS), es la ocurrencia simultánea de dos o más enfermedades, generalmente relacionadas, en una misma persona.

² "Cada persona aprende a compensar su trastorno de una forma diferente, lo cual ocasiona que cada una presente capacidades diferentes". (Trinidad, 2014, p.27)

manifestaciones de dicho trastorno, así como también de la incompreensión de y hacia quienes la presentan.

Según la definición actual de la Organización Mundial de la Salud (OMS), la dislexia se explica como un trastorno específico de lectura, de ahí que la mayoría de las personas la entiendan tan solo como una dificultad que afecta al orden de las letras en la lectura y, muy pocas, en la lectura y en la escritura. Por ello, es muy importante que se tenga en cuenta que, aunque el término *dislexia* se refiera etimológicamente a problemas en la lectura, normalmente se presenta junto con dificultades en la escritura. Por ello sería más lógico hablar de problemas para aprender a leer y escribir, esto es, problemas en la lectoescritura.

De esa inexactitud terminológica se derivan otras dificultades, sobre todo en el campo de la escritura y las faltas de ortografía, pues en él es más difícil la detección de este trastorno y, por consiguiente, son constantes los equívocos por parte de los docentes en lo que a la corrección y evaluación se refiere. De acuerdo con Rello (2014), la edificación de estas barreras en la detección por parte del profesorado se debe a que los errores ortográficos escritos por personas con dislexia se solapan con los cometidos por las personas sin dislexia, lo cual hace más difícil su detección.

Por ello, es necesario tener en cuenta que, para superar este obstáculo, es necesario tener en cuenta que los errores ortográficos de los alumnos con dislexia, a pesar de tener una apariencia similar a los cometidos por estudiantes sin este trastorno, tienen un fundamento neurológico, lo que genera una mayor dificultad en su reconocimiento consciente. En efecto, en estos casos, las faltas de ortografía tienden a atribuirse a “la ignorancia de la lengua en que se escribe en lugar de a un trastorno neurológico” (Rello, 2016) y, por ello, los docentes no son capaces de detectar el foco de la dificultad, originándose así diversas problemáticas tanto personales como académicas en el alumno disléxico.

Por otro lado, unido a esta inexactitud terminológica y de campo se encuentra el debate sobre la recuperación total de una persona que padece dislexia. Aunque, como bien afirman Aceña (1995) y Benítez (2010), es cierto que las manifestaciones pueden reducirse y también que pueden observarse diferencias en el comportamiento tras las pautadas intervenciones realizadas por especialistas, esta dificultad de aprendizaje no cuenta con un proceso de recuperación íntegro, aunque sí parcial³.

En este sentido, numerosos neurólogos⁴ han demostrado, a través de sus investigaciones en el campo, que, por un lado, en niños muy pequeños ha aumentado su materia gris⁵ después de haber realizado una serie de intervenciones y, por otro lado, que tras ellas es posible que el

³ Siempre y cuando se defina *recuperación* como cambios o evoluciones en el cerebro.

⁴ Como Michael Merzenich (Universidad de California en San Francisco), Bart Boets (Universidad Católica de Lovaina) y Frank Ramus (École Normale Supérieure de París).

⁵ La sustancia gris, o materia gris, formada por los cuerpos de las neuronas y por dendritas sin mielina, es un tejido del sistema nervioso central de color grisáceo. Se encuentra en el encéfalo y en la médula espinal, en el fondo y en la superficie del cerebro. Su principal función es recibir los mensajes, revisar las informaciones y preparar las respuestas. (Extraído de <https://www.encyclopediasalud.com/definiciones/sustancia-gris>).

rendimiento de una persona cambie, llegando a leer y escribir diferente⁶. Sin embargo, esto no quiere decir que haya una recuperación o cura completa ni tampoco una erradicación total de la dificultad, sino más bien que el cerebro ha experimentado una evolución y, como consecuencia, se han establecido diferencias en el comportamiento.

En definitiva, debe tenerse en cuenta que la dislexia es un trastorno crónico y que por ello es esencial su detección temprana y su intervención. Para ello, es importante reducir las barreras, los mitos, las dificultades y los obstáculos que puedan generarse en el camino, tanto médico y psicológico como escolar e investigador. Por consiguiente, es importante tener en cuenta que el desconocimiento genera incertidumbre, pero si este no es superado no será posible lograr una óptima adaptación al proceso de aprendizaje que empieza en la infancia y que continuará a lo largo de toda la vida.

3. LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO HABILIDADES COMPLEJAS EN LA ADQUISICIÓN Y EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA. RELEVANCIA Y TRASCENDENCIA

Si no fuera disléxica, probablemente no hubiese ganado en las olimpiadas. Si hubiera sido una mejor lectora, entonces eso [y los] deportes hubieran sido muy fáciles.

(Caitlyn Jenner, *ESPN*)

3.1 Adquisición y desarrollo de la escritura y la lectura. Procedimiento y estudio teórico

El empleo del lenguaje como herramienta de comunicación implica el desarrollo de las grandes habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir. Hablar y escuchar son destrezas orales; leer y escribir corresponden al lenguaje escrito. Lo importante no es el dominio aislado de estas habilidades, sino que en conjunto favorecen el manejo de una comunicación efectiva.

Como es sabido, el lenguaje escrito engloba los procesos de lectura y escritura, y nace como una forma de asegurar la transmisión de la información, el conocimiento y la cultura, ya que permite superar los condicionamientos espaciales y temporales del lenguaje oral. Dado que no surge de manera natural, sino que ha de ser enseñado y aprendido, su desarrollo requiere una instrucción explícita y jerarquizada de los contenidos y las destrezas implicadas.

La lectura y la escritura son, por tanto, dos procesos dinámicos y constructivos que se mantienen unidos, como eslabones en una cadena, y que se aprenden de forma integrada, lo que favorece su asentamiento y el desarrollo de la competencia lectoescritora. No obstante, su evolución y los procesos de adquisición no son idénticos, pues como bien demostraron Ferreiro

⁶ La diferencia no se encuentra en la rapidez sino en el grado de corrección, pues una persona con dislexia cuando lee y escribe gasta mucha más energía que los demás, de ahí que, aunque lo hagan mejor tras las correspondientes intervenciones, siempre lo harán significativamente más despacio.

y Teberosky (1979, *apud* Carpio, 2013), “la adquisición de dichos procedimientos se realiza por separado aunque su posterior desarrollo en el aprendizaje sea equivalente”.

3.1.1 *Adquisición de la escritura. Establecimiento de modalidades y etapas e investigaciones principales*

En lo que respecta a la escritura, Vigotsky (1931/1935, *apud* Forero y Montealegre, 2006) distingue tres hechos, previos a la educación formal, como precursores del aprendizaje del lenguaje escrito. El primero es la aparición de los gestos como escritura en el aire, consolidándose estos como “una versión primitiva de los signos escritos futuros, es decir, como signos visuales que han quedado fijados en el niño” (Forero y Montealegre, 2006, p.26). En segundo lugar se encuentran los garabatos, mediante los cuales no se dibuja, sino que se indica el gesto en el papel, y, finalmente, el juego infantil, con el que se utiliza un objeto para designar otro.

De acuerdo con este autor, en una etapa inicial los niños interpretan la escritura como un sistema de signos que evocan los sonidos de las palabras. El signo escrito se convierte en verbal como medio para llegar a su significado. Posteriormente, el dominio de este código permite acceder directamente a los significados sin necesidad de dicha mediación.

Al igual que Vigotsky, Luria (1987, *apud* Forero y Montealegre, 2006) que el garabato y el dibujo son precursores en la asimilación de la escritura, y los considera métodos primitivos base, de escritura alfabética, para su completa adquisición y dominio. Además, el autor afirma que, posteriormente, la lectoescritura⁷, entendiéndose como proceso de reconocimiento, descodificación e interpretación relacionado con la lectura y el proceso de producción vinculado a la escritura, se caracterizará por la utilización de numerosos signos que evocan en la mente del sujeto diversos conceptos o representaciones visuales.

Para justificar sus estudios e ideas, Luria (1987, *apud* Forero y Montealegre, 2006) llevó a cabo un experimento⁸ que le permitió determinar cuáles son los primeros momentos en los que los signos les sirven a los niños para la adquisición de nuevos conocimientos sobre la escritura como medio auxiliar. Dicha investigación le permitió también precisar una serie de fases preestablecidas en el desarrollo de la escritura:

Número de fase	Nombre de la fase	Descripción de la fase	Importancia de la fase
Primera Fase	<i>Preinstrumental</i>	La escritura como juego. Los niños imitan las actividades de los adultos en la escritura, pero no les sirven para recordar.	Esta fase no permite a los niños relacionar la escritura como un medio auxiliar con significado.
Segunda Fase	<i>Mnemotécnica indiferenciada</i>	Trazos diversos con significado subjetivo para el niño, las	Primer eslabón de la cadena para llegar a la futura escritura.

⁷ Aunque, como bien apunta Prado (2011), durante mucho tiempo se consideró que, en el aprendizaje de la lectura y la escritura, los niños aprendían primero a leer y después a escribir. Más tarde, estos dos aprendizajes se han atendido como una actividad conjunta.

⁸ Propuso a niños que no sabían escribir que recordaran escribiendo, de alguna forma, unas cuatro o cinco series de seis a ocho fases no relacionadas entre sí, pero sencillas y cortas. Según los desempeños de los niños de diferentes edades, se determinará en qué medida los signos escritos realizados se convierten en signos útiles para recordar la información (Forero y Montealegre, 2006, p.27).

		actividades les sirven para recordar que hay una frase, pero no marcan su significado.	Reproducen todas las frases por medio de garabatos o líneas que no tienen significado.
Tercera Fase	<i>Conversión de signos</i>	Las marcas de los niños son diferentes ante palabras de diferente longitud, observándose una relación directa entre el ritmo de la frase pronunciada y el ritmo de la señal escrita.	En esta fase se intenta transformar ese signo de significado subjetivo en un signo cultural objetivo, diferenciado y estable en el tiempo.
Cuarta Fase	<i>Pictográfica</i>	Cuando el niño tiene que representar algo complejo, prefiere dibujar otro objeto relacionado, lo que se conoce como <i>base de la escritura simbólica</i> .	Fase apoyada en el dibujo infantil.

Tabla 1. Fases experimentadas por los niños en el proceso de adquisición de la escritura (creada a partir de Luria, 1987, *apud* Forero y Montealegre, 2006, pp.27-28)

En definitiva, tanto Vigotsky (1931/1935, *apud* Forero y Montealegre, 2006) como Luria (1987, *apud* Forero y Montealegre, 2006) proponen una serie de etapas en que se divide la prehistoria de la escritura: gestos, signos visuales, juego simbólico, dibujo y lenguaje manuscrito. Estas favorecen el proceso de asimilación y adquisición del lenguaje escrito en los niños, que se encuentra condicionado además, en cierto modo, por una serie de factores genéticos y personales, pero también ambientales, de recursos y de métodos, pues “ el dominio cognoscitivo de este aprendizaje depende de la forma en cómo se oriente la adquisición del mismos” (Reyes, 2004, p.6).

A fin de precisar los procesos de asimilación y apropiación del lenguaje escrito, Ferreiro y Teberosky (1979, *apud* Forero y Montealegre, 2006) llevaron a cabo, un año después, una experimentación⁹ más puntual con dos vías de actuación: la primera se centró en la identificación del proceso de construcción del lenguaje escrito y la segunda tuvo como principal fin establecer cómo y cuándo se convertía la lectoescritura en objetivo y curiosidad para los niños.

Este estudio puso de manifiesto, como se mencionó al principio, que aunque la lectura y la escritura son, para el aprendizaje, dos procesos interrelacionados, su evolución no es idéntica. Por ello, para explicar cómo escriben los niños al inicio del proceso de alfabetización, cuando su escritura se caracteriza por no ajustarse al sistema socialmente establecido, se presentaron una serie de niveles de progreso, tomando como referencia los ya establecidos por Luria (1987, *apud* Forero y Montealegre, 2006), para diferenciar entre dibujo y escritura.

El primero de los niveles establecidos, resumidos en Bigas y Correig (2000, p.165) y relacionado homónimamente con la fase número dos experimentada por Luria (1987,

⁹ Llevaron a cabo un estudio con treinta niños de primer año en escuelas argentinas de clase baja con un promedio de edad de seis años y medio. El experimento consistió en el planteamiento de tareas de interpretación de textos acompañados de una imagen, de imágenes solas o de textos solos. La escritura se evaluó con tareas de producción gráfica (Forero y Montealegre, 2006, p.28).

1931/1935, *apud* Forero y Montealegre, 2006), se conoce como *escritura como medio de reproducción del acto de escribir en la persona alfabetizada*. En él se imita el modelo de la escritura adulta creando círculos, palos y ganchos, así como otras formas no icónicas. La relación entre los signos y el nombre al que se refieren no son diferenciables ni tampoco analizables, es decir, son indiferenciadas.

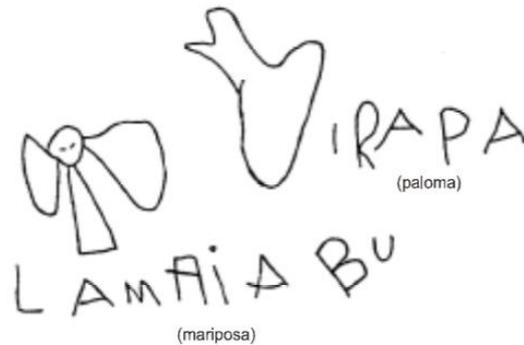


Imagen 1. Modelo de escritura como medio de reproducción del acto de escribir en la persona alfabetizada (tomada de Kaufman, 1998)

El segundo nivel, conocido como *escritura como producción formalmente regulada para la creación de escrituras diferenciadas*, se caracteriza por que las formas gráficas que el niño realiza se asemejan más a las alfabéticas convencionales, dibuja de forma más real y detalla, pero continúa imitando. En suma, es capaz de elaborar algunas hipótesis acerca del código:

Debe haber una cantidad mínima de caracteres, normalmente 3, para que un escrito diga algo, debe haber variación porque muchas letras iguales no sirven para designar o debe haber diferencias objetivas entre escrituras para que digan cosas diferentes, puesto que a iguales signos igual significación.

(Irondo, 2015, p.7)

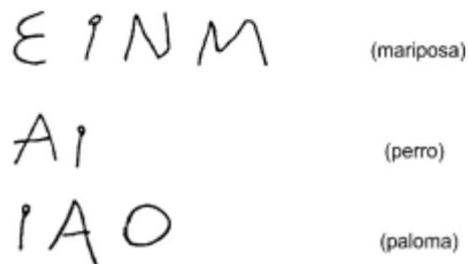


Imagen 2. Modelo de escritura como producción formalmente regulada para la creación de escrituras diferenciadas (tomada de Kaufman, 1998)

El tercer nivel, conocido como *escritura como producción contralada por la segmentación silábica de la palabra*, es indispensable para el desarrollo de la escritura; el niño comienza a analizar los sonidos de la palabra y, a causa de ello, consigue esclarecer la relación existente entre dichas unidades y las letras que las representan. Por tanto, escribe las letras que representan los sonidos que reconoce oralmente y que componen la sílaba.

P T O	pato
M A I P S A	mariposa
P L O M A	paloma

Imagen 3. Modelo de escritura como producción controlada por la segmentación silábica de la palabra (tomada de Kaufman, 1998)

En suma, el cuarto nivel, conocido como *escritura como producción controlada por la segmentación silábico-alfabética de la palabra*, muestra cómo el individuo comienza el proceso de escritura a través de grafías, es decir, comienza a escribir más de una letra para cada sílaba, seleccionando así los sonidos más pronunciables. Como bien apunta Irondo (2015, p.15), “comienza generalmente por la vocal tónica y la primera consonante de la sílaba, luego las vocales átonas, las consonantes finales y las intercaladas”.

J A T O R T I Y A S E P R E P A R A C O N V U E V O S
I A T R T I L L A C E P R E P A R A C O N G U E B O S
la tortilla se prepara con huevos

Imagen 4. Modelo de escritura como producción controlada por la segmentación silábico-alfabética de la palabra (tomada de Kaufman, 1998)

Finalmente, el quinto y último nivel, conocido como *escritura como producción controlada por la segmentación alfabético-exhaustiva de la palabra*, es el que más problemas ocasiona, debido a la aparición y al establecimiento de las sílabas trabadas, ya que estas no se corresponden con el esquema “consonante+ vocal” que el niño ha asimilado previamente en las demás fases, sin embargo, su dominio del código escrito ya adquirido le permite representar todo aquello que puede y sabe pronunciar.

El establecimiento y delimitación de estos niveles permitió dar un paso más hacia la determinación de los parámetros iniciales de adquisición y desarrollo de la escritura. No obstante, no todos los individuos atraviesan a la vez los mismos niveles experimentales, sino que cada uno tiene su ritmo madurativo y es este el que caracteriza el avance y la adquisición de la escritura. Por ello, muchos de los individuos al comienzo de la escolarización no se encuentran en el mismo punto del proceso de desarrollo de la escritura.

3.1.2 Adquisición de la lectura. Investigaciones principales y establecimientos de modelos para su desarrollo

En lo que respecta a la adquisición de la lectura, diversos autores han estudiado que en su desarrollo predominan fases diferenciadas como sucedía con la escritura. En este sentido, destacan principalmente Adams (1990) y Wolf, Vellutino y Gleason (2000).

El primero de ellos señala que sí existe un período de *alfabetización emergente* referido al proceso prelector o fase previa al aprendizaje de la lectura, pues demostró que cuando el niño inicia el aprendizaje escolar posee ya una serie de destrezas y mecanismos de dominio semántico, ortográfico y fonológico, procedentes, en gran parte, de su experiencia con el lenguaje oral¹⁰. Wolf, Vellutino y Gleason (2000), por su parte, añadieron que en este período inicial también se van estableciendo los patrones precursores de la escritura, predictores, a su vez, de la posterior capacidad lectora.

En referencia a las habilidades fonológicas de las que habla Adams (1990), las investigaciones realizadas han evidenciado que el conocimiento fonológico es el principal factor explicativo de la evolución del desarrollo lector en el niño, demostrándose así que “la relación que hay entre el conocimiento fonológico y la lectura es recíproca y de causalidad” (Serrano, 2005, p.29).

Por tanto, la conciencia fonológica permite al individuo el desarrollo lector y, a su vez, el aprendizaje y la práctica lectora posibilitan el aumento de sus capacidades y destrezas fonológicas¹¹. En suma, Treiman y Rodríguez (1999) añaden, a todo lo anterior, que no solo es importante que el niño conozca las letras, sino también la velocidad y la fluidez en su denominación¹².

Tras esclarecer los parámetros, habilidades y destrezas implicados en el proceso lector, se plantea la necesidad de saber si, al igual que en la escritura, el desarrollo de la lectura está formado por una serie de fases o si se trata de un modelo continuo de adquisición y desarrollo. De esta necesidad nacen dos perspectivas de investigación diferentes apoyadas por numerosos estudiosos y, con ello, un intenso debate.

En primer lugar, se encuentran quienes defienden la existencia de modelos evolutivos o por etapas (véase la tabla 2). Estos modelos proponen que el desarrollo de la lectura sigue una serie de fases que comprenden desde la adquisición hasta su desarrollo óptimo, de modo que “describen un cambio gradual desde una descodificación grafema-fonema lenta y titubeante hasta un reconocimiento automático y fluido de las palabras” (Enhri, 2005, p.9).

¹⁰ Este último es, junto con las habilidades de reconocimiento de letras y grafías, una de las principales señales que evidencian el proceso de adquisición lectora.

¹¹ Ampliamente establecido en estudios científicos como los de Perfetti, Beck, Bell y Hughes (1987, *apud* Serrano, 2005, p.30) que explican el desarrollo de la lectura y, más aún, de la lectoescritura.

¹² Un estudio realizado por Wolf (1991) demostró que la velocidad de denominación de las letras era un potente predictor de la capacidad posterior de lectura, especialmente en el reconocimiento de palabras (Serrano, 2005, p.30).

Principales Investigadores	Objeto de su investigación
Gough y Hillinger (1980)	Existencia de dos fases: el reconocimiento de palabras de forma global a partir de un análisis visual parcial y la descodificación e internalización de un código ortográfico basado en las reglas de correspondencia grafema-fonema.
Marsh, Friedman, Welch y Desberg (1981)	Existencia de cuatro fases que empiezan por un reconocimiento directo, seguido por el uso de las características visuales, la descodificación de los grafemas simples y, por último, una descodificación más compleja.
Frith (1985)	Existencia de tres estadios de desarrollo cualitativamente diferentes según la estrategia dominante en cada uno de ellos.
Seymour (1990, 1997, 1999)	Trata de definir una arquitectura cognitiva que explique el desarrollo del lenguaje escrito.

Tabla 2. Principales investigadores que defienden la existencia de etapas en la adquisición y desarrollo de la lectura (creada a partir de Serrano, 2005, p.30)

Dada su influencia en el campo de la lectura y en la explicación de la dislexia, se expondrán con más detalle los estudios de los dos últimos investigadores y sus propuestas: Utha Frith (1985, *apud* Miguel, 2016) y Philip Seymour (1990, 1997, 1999, *apud* Miguel, 2016), quienes también abogan, por un lado, por la consideración de la lectura y la escritura como capacidades innatas al ser humano y, por otro lado, por la consideración de ambas destrezas como mecanismos puente para el desarrollo de estrategias como el pensamiento o el sistema lingüístico, ambas importantes para el acceso a otros aprendizajes.

Frith (1985, *apud* Miguel, 2016) habla de la existencia de tres etapas o estadios de desarrollo cualitativamente diferentes según la estrategia dominante en cada uno de ellos. Su modelo por fases es el más conocido y parte de la premisa de que cada fase describe una secuencia progresiva.

La primera fase es conocida como fase logográfica. En ella el niño reconoce un número reducido de palabras valiéndose de las características visuales de cada una de ellas (forma, color, longitud, letra inicial, etc.), así como también del contexto en el que aparecen. Esta etapa se encuentra dominada por la incapacidad para analizar las palabras que hay escritas y para descifrar la relación existente entre sus partes, por tanto, no es posible la consecución de una lectura óptima, pues si la tipografía o algún tipo de característica visual de la palabra cambia son incapaces de reconocerla¹³.

La segunda etapa es la llamada fase alfabética¹⁴, capital en el aprendizaje de la lectura dentro de los sistemas alfabéticos. En ella los niños comienzan a aplicar de forma explícita y sistemática la regla de correspondencia grafema-fonema, esto es, una estrategia fonológica o, según Cuetos, Defior, Fernández, Gallego y Jiménez (2012), subléxica. Esta aplicación les permite convertir el segmento ortográfico en fonológico e identificar palabras con las que no

¹³ Reconocen configuraciones gráficas como Coca-Cola, su propio nombre o el de su madre (Cuetos *et al.*, 2012, p.30).

¹⁴ Fase en la cual comienzan a aparecer y a manifestarse las dificultades de aprendizaje conocidas como dislexia y disgrafía.

están familiarizados ni han visto con anterioridad. En esta fase el niño comienza a distinguir las letras con rapidez, aprende a segmentar las palabras en sus sonidos y a combinarlos para leer de forma automática y con menos esfuerzo. Se consigue, por tanto, aplicar las reglas de correspondencia de forma productiva.

Ya con la experiencia lectora y gracias a la aplicación de la estrategia fonológica, las representaciones ortográficas de las palabras van siendo más explícitas y dan lugar a la tercera etapa conocida como fase ortográfica, lograda cuando el niño adquiere una serie de moldes ortográficos específicos que suponen el culmen de la habilidad lectora y, por consiguiente, empieza a desarrollar su conciencia morfosintáctica y semántica. Esta habilidad o estrategia permite el reconocimiento y la producción instantánea de palabras sin tener que recurrir ciegamente a la aplicación de la regla de correspondencia grafema-fonema, sino que son reconocidas de forma mecanizada por haber sido leídas antes de forma continua (Serrano, 2005, p.31). Con todo lo anterior, debe tenerse en cuenta que:

El procedimiento ortográfico opera con patrones ortográficos y no debe confundirse con la estrategia logográfica donde las palabras se leen o escriben como dibujos o utilizando señales del contexto en el que aparecen.

(Cuetos *et al.*, 2012, p.30)

Finalmente, como bien apunta Frith (1985, *apud* Miguel, 2016), es necesario mencionar que en un desarrollo normal el niño pasa por estas fases en un orden sucesivo sin alteraciones de ningún tipo. Por ello, las diferentes reglas van apareciendo sucesivamente y cada una de ellas es una evolución y combinación de las anteriores, lo cual ocasiona que las habilidades lectoras sean concebidas en los niños como un armazón de habilidades antiguas y nuevas.

El segundo de los investigadores que apuesta por este modelo por etapas es Seymour (1990, 1997, 1999, *apud* Miguel, 2016). Sin embargo, a diferencia de Frith, centra su estudio en la lectoescritura y, por consiguiente, en la globalidad del lenguaje escrito, considerando que es importante tratar ambas habilidades de forma conjunta dentro del proceso de aprendizaje del niño.

Para la presentación y exposición de su modelo utiliza un diagrama con cajas y flechas que simbolizan “procesadores y conexiones unidireccionales y bidireccionales” (Miguel, 2016, p.39). Dicho diagrama (véase la imagen 5) define la existencia de un primer nivel básico con dos sistemas primitivos de desarrollo de la lectoescritura: sistema logográfico y sistema alfabético, tras el que se encuentra el segundo nivel conocido como ortográfico. El tercer nivel es el morfográfico y, por último, estaría la conciencia lingüística. El proceso de adquisición en este modelo se rige por la forma en la que se localizan los niveles en el diagrama¹⁵.

¹⁵ Los niveles de la parte superior se desarrollan antes que los de la parte inferior, las dobles flechas indican la influencia de unos sobre otros en el desarrollo, así como también su progresión e interrelación.

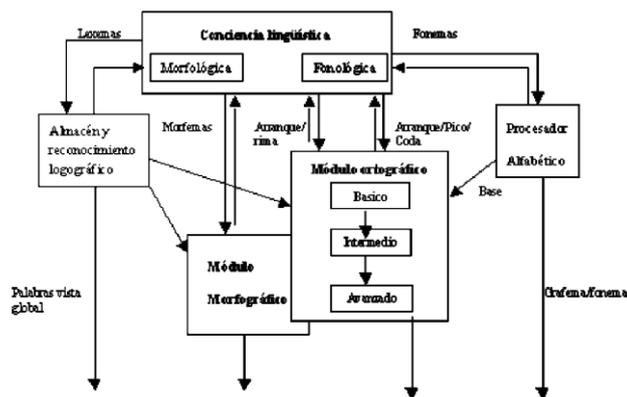


Imagen 5. Representación gráfica del modelo de la doble base (*Dual Foundation*) de P.H.K Seymour (tomada de Serrano, 2005, p.32)

Así, de acuerdo con las propuestas de Seymour (1990, 1997, 1999, *apud* Miguel, 2016), en la primera fase, denominada *prelectora*, el niño cuenta con una serie de elementos morfológicos y fonológicos, no tenidos en cuenta por Frith (1985, *apud* Miguel, 2016), que serán llave para el desarrollo de la lectoescritura. Seymour justifica que en esta fase el niño no tiene control sobre el procesamiento lingüístico que se requiere para el desarrollo de la lectura y la escritura, lo cual le hace situarse en un ciclo de desconocimiento lingüístico. En esta fase el control del lenguaje oral es aún inconsciente, pero constituye la base para el progreso de las habilidades necesarias que fomentan el desarrollo de la lectura y escritura.

La segunda fase, denominada básica, se caracteriza por el desarrollo del sistema logográfico y del sistema alfabético. El orden de aparición de uno u otro depende del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se presentan, además, tres índices a partir de los cuales se puede determinar más ajustadamente el estadio en el que se encuentra el niño dentro de este nivel: conocimiento de la relación letra-sonido, identificación de palabras muy familiares y, por último, habilidad para leer y escribir palabras con estructura simple.

La tercera y cuarta fase son las denominadas ortográfica y morfográfica, respectivamente. En la primera de ellas se produce la consolidación de las representaciones ortográficas propias del sistema de escritura en el que aprende el niño. En la segunda, este conocimiento sigue afianzándose y se incorporan además nuevas formas multisilábicas y morfológicas complejas. En este sentido, como apunta Serrano (2005, p.35), el desarrollo de un nivel no implica que los conocimientos de otros niveles no sigan avanzando.

Por otro lado, entre los modelos que defienden un desarrollo continuo, en lugar de una serie de fases o etapas, se encuentra el modelo desarrollado por Charles Perfetti (1985, 1991, *apud* Bueno, Cabañas, Díaz, González y Jiménez, 2013), el cual sostiene que los modelos continuos no solo han cuestionado la universalidad de las etapas sino también su propia existencia, ya que los límites establecidos entre las fases son bastante difusos. Su investigación se encuentra sustentada en la idea de que la adquisición y el desarrollo de la lectura debe ser considerado como un proceso evolutivo continuo que se encuentra en constante variación:

Los niños utilizarán todos los conocimientos y estrategias disponibles en cada momento desde el inicio del aprendizaje, irán ampliando la cantidad y la calidad de las representaciones de las palabras (fonológicas, ortográficas y semánticas).

(Cuetos *et al.*, 2012, p.30)

Para que se produzca un reconocimiento de palabras eficaz es necesario el aumento de la precisión entre las correspondencias ortográficas y fonológicas, así como la insistencia en la conexión entre ellas¹⁶. En este modelo continuo propuesto por Perfetti (1985, 1991 *apud* Bueno, Cabañas, Díaz, González y Jiménez, 2013), los procesos fonológicos son determinantes en la eficacia lectora y su mecanización es clave para la “existencia de recursos cognitivos que ayuden al desenvolvimiento de actividades con un alto nivel lector” (Serrano, 2015, p.38).

En la misma línea que el modelo de Perfetti (1985, 1991 *apud* Bueno, Cabañas, Díaz, González y Jiménez, 2013) se encuentra el modelo propuesto por Ehri (1992), centrado en justificar que la capacidad lectora es una habilidad ascendente que interacciona con las representaciones fonológicas y con los textos escritos. La autora expone que el conocimiento de los fonemas y las grafías por parte de los niños en sus primeros intentos lectores les ayudará a la pronunciación de las palabras que tienen en la memoria y a establecer relaciones entre la forma fonológica de las palabras y la escritura.

El mismo año de la publicación del modelo propuesto por Ehri (1992) aparece el estudio de caso realizado por Goswami y Bryant (1990, 1992), el cual, si bien carece de apoyo experimental, defiende el uso de la analogía por parte de los niños en el proceso lector como principal estrategia para su desarrollo. Dicha estrategia les ayudaría a reconocer las palabras que tienen unidades fonológicas en común, habilidad que posteriormente les permitiría desarrollar categorías fonológicas y, con ellas, darse cuenta de que las palabras de la misma categoría se leen y escriben igual.

Finalmente, el último modelo continuo que se propone, considerado por muchos como el más fiel a la realidad, es el de Share (1995). Desde esta propuesta se plantea que el mecanismo fonológico es un requisito indispensable para el desarrollo de la lectura en los sistemas alfabéticos y que, con el procedimiento fonológico, los niños adquieren habilidades y mecanismos de aprendizaje que posibilitan, a su vez, el incremento autónomo y rápido del número de palabras que se reconocen.

3.2 La importancia de la lectoescritura en el aprendizaje. Delimitación teórica y establecimiento de patrones de enseñanza

3.2.1 El aprendizaje de la lectoescritura. Niveles madurativos y principales teorías explicativas

La lectura y la escritura ocupan un lugar importante en los primeros años escolares, pues constituyen el engranaje principal de todas las materias escolares ofertadas en el sistema educativo español. Independientemente de la materia que se imparta, el alumno debe poseer una buena comprensión lectora para lograr una interpretación adecuada de los textos y, por consiguiente, un amplio dominio de las instrucciones y expresiones gráficas para comprender adecuadamente las tareas que debe realizar.

¹⁶ Al principio del proceso, las correspondencias fonológicas y ortográficas están escasamente conectadas, con el tiempo se refuerzan y ya pueden ser usadas con rapidez y flexibilidad.

Como se mencionó en apartados anteriores, aunque la lectura y la escritura son dos procesos cuya adquisición y evolución no es idéntica, sí se encuentran interrelacionados, sobre todo, en lo que al aprendizaje en la etapa educativa se refiere.

El aprendizaje de la lectoescritura se produce normalmente en el marco de la escolarización, generalmente entre los cuatro y siete años. Esta etapa coincide con el desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades motrices y con la consolidación de la lateralización o lateralidad¹⁷ (Grande, 2009, p.22). En suma, en el aprendizaje lectoescritor es imprescindible la intervención de una serie de factores o niveles madurativos específicos que se adquieren a los cinco o seis años, pero que pueden presentar variaciones en función, por ejemplo, del contexto sociofamiliar.

Tomando como referencia a Bravo y Pinto (1980) y Fernández (2006), Grande (2009) establece los siguientes niveles madurativos para que un niño logre alcanzar con suficiente habilidad y destreza el aprendizaje de la lectoescritura:

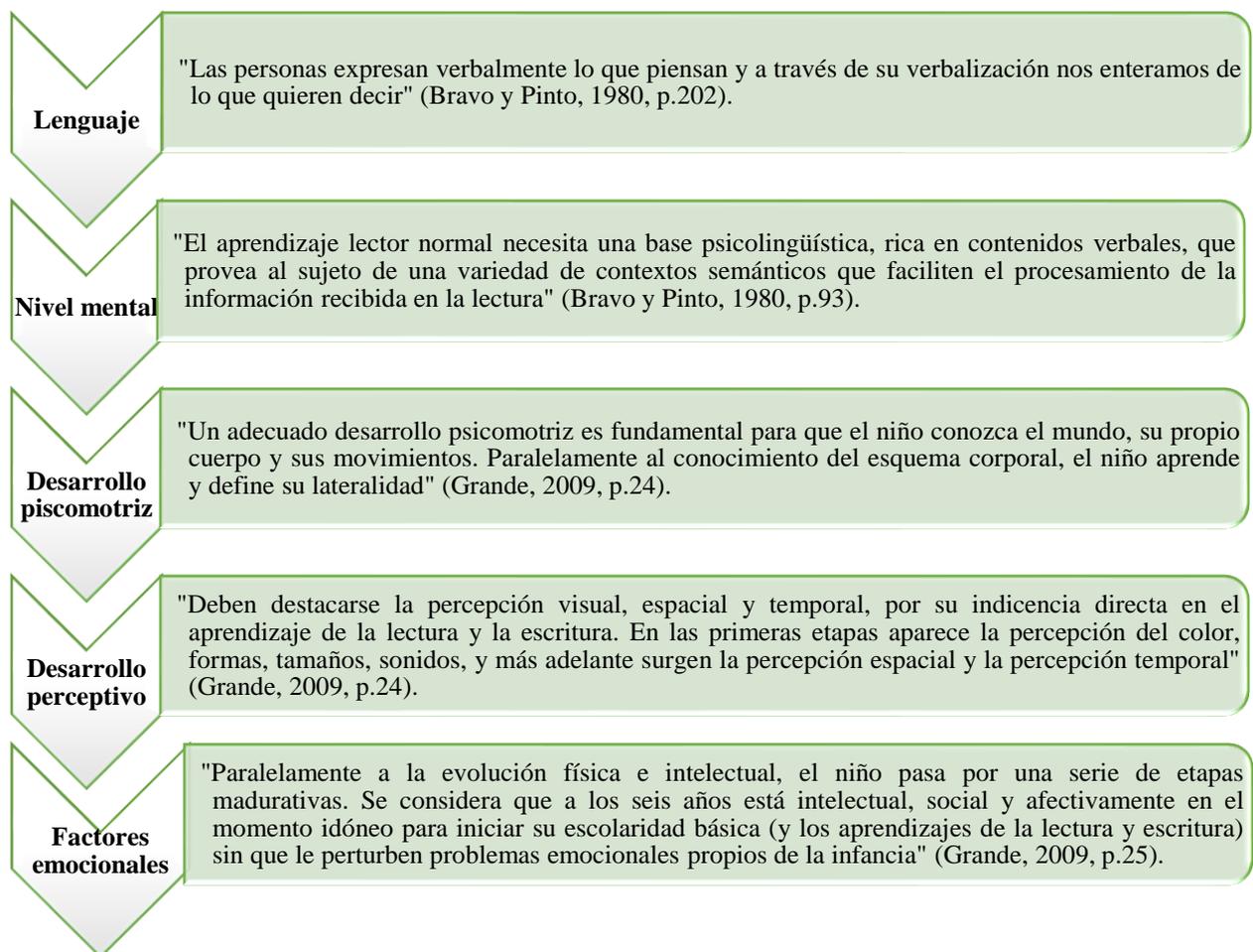


Figura 1. Niveles madurativos en los que Grande (2009, p. 23-25) a través de lo expuesto por Fernández (2006) y Bravo y Pinto (1980), clasifica y detalla con precisión el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

¹⁷ Directamente relacionada con los problemas de dislexia y disgrafía, y definida como el predominio de un lado del cuerpo sobre el otro.

En definitiva, si se produce la conjunción de dichos factores, el aprendizaje de la lectoescritura tenderá a desarrollarse sin ningún tipo de obstáculo o carencia. Ahora bien, es necesario que todos ellos sean aplicados, pues si se posee un nivel madurativo apropiado es muy improbable que se tengan inconvenientes en el aprendizaje lectoescritor en contextos escolares adecuados.

En lo que respecta al modo en que se produce el aprendizaje de la lectoescritura y a cómo progresa, se han desarrollado distintas teorías explicativas, entre las que destacan, por un lado, las que se fundamentan en la neuropsicología¹⁸ y, por otro, las basadas en la psicolingüística¹⁹, disciplinas base para el aprendizaje y el dominio de la lectura y la escritura.

Las teorías explicativas que se engloban dentro del enfoque neuropsicológico se centran principalmente en la observación de las relaciones entre las funciones lingüísticas y las estructuras cerebrales en pacientes con problemas neurológicos. Desde esta perspectiva, el proceso de lectoescritura se encuentra firmemente ligado al funcionamiento adecuado y coordinado de una serie de estructuras cerebrales que aseguran la comunicación verbal (Grande, 2009).

El segundo grupo de teorías explicativas se enmarca en el enfoque psicolingüístico, el cual se centra principalmente en el examen de los mecanismos responsables de los problemas que afectan a la habilidad lectoescritora. Como bien menciona García (2012, p.33), esta disciplina, a caballo entre la psicología y la lingüística, identifica qué estadios o etapas del procesamiento lingüístico presentan incorrecciones y necesitan, por tanto, ser explicados mediante la observación de los trastornos generados²⁰.

Las propuestas de estos dos ámbitos permiten identificar y determinar cuál es el mecanismo responsable de un problema que afecta y obstaculiza el proceso lectoescritor y, además, consiguen esclarecer los motivos que lo han amurallado, lo que propicia un avance en la designación del tratamiento más adecuado.

3.2.2 *La enseñanza de la lectoescritura. Métodos, estudios e investigaciones innovadoras*

La metodología para el correcto aprendizaje de la lectoescritura debe ajustarse a las capacidades y a las aptitudes de los aprendientes, pero antes es preciso conocer cómo están aprendiendo y a través de qué medios lo están haciendo. Una vez asimilados los patrones de

¹⁸ Neurociencia que estudia las relaciones entre el cerebro y la conducta tanto en sujetos sanos como en los que han sufrido algún tipo de daño cerebral. Difiere de otras neurociencias conductuales en su objeto de estudio, ya que se centra de modo específico en el conocimiento de las bases neurales de los procesos mentales complejos (Kolb y Whishaw, 2002; Rains, 2003).

¹⁹ Ciencia interdisciplinar que se encarga de estudiar cómo los hablantes adquieren, comprenden, producen y pierden el lenguaje y que se nutre de los avances de muchas otras ciencias con las que mantiene relaciones de contacto (Fernández, 2007).

²⁰ Dentro de este enfoque surge el modelo de Seymour y McGregor (1984, *apud* García, 2012, p.26), el cual se centra en el estudio de los trastornos evolutivos de la lectoescritura y detalla el proceso de evolución en el aprendizaje. Además, permite diagnosticar en qué momento del proceso se produce el problema o trastorno.

actuación deben delimitarse qué procedimientos metodológicos son los más adecuados y aplicables al ambiente escolar.

De los estudios considerados como renovadores en la enseñanza de la lectoescritura destacan principalmente cuatro: Saracho (2004), Graham, Harris y Mason (2004), Gutiérrez (2003) y Domínguez y Farfán (1996), todos ellos reseñados en Forero y Montealegre (2006, pp.30-31). El modelo de Saracho (2004) propone la enseñanza de la lectoescritura en contextos naturales con actividades principalmente basadas en el juego y en la espontaneidad, y con un rol fundamental del profesor para su desarrollo:

El fomento de este tipo de aprendizaje basado en la espontaneidad y las experiencias en el juego aumenta la comprensión de los niños sobre la funcionalidad del lenguaje escrito y promueve la naturaleza social del aprendizaje.

(Saracho, 2004, p.21)

Graham, Harris y Mason (2004) analizan un modelo de enseñanza, el conocido *desarrollo de la estrategia autorregulada*, enfocado en una sucesión de estrategias de escritura, composición y reflexión, que son consideradas fuentes principales para aprender de forma funcional y motivacional aspectos como la cultura o la vida diaria de cada aprendiz.

Gutiérrez (2003), por su parte, presenta un método basado en el trabajo en el aula donde la participación es el principal mecanismo de enseñanza y las sensaciones, las mejores herramientas para su fomento. Es un método activo que utiliza las manos, el cuerpo y las vivencias de los aprendientes. Unido prácticamente a este se encuentra el modelo de Domínguez y Farfán (1996), quienes también proponen la experiencia personal y corporal del aprendiz como elemento principal para la adquisición de la lectoescritura, además de las vivencias como principal herramienta para el avance del conocimiento lectoescritor.

Una vez planteadas qué metodologías renovadoras serían las más factibles para la enseñanza de la lectoescritura, es necesario hablar de los métodos de enseñanza más utilizados por los docentes en las escuelas. Sin embargo, a diferencia de las anteriormente mencionadas, que trataban la lectura y la escritura en su conjunto, los métodos que se plantearán a continuación se encuentran divididos en lectura y escritura, pues, a pesar de que tienen la misma denominación en ambas destrezas, presentan cada uno distintas variantes.

En el caso de la lectura, todos los métodos propuestos tienen el objetivo principal de establecer una correlación entre la lengua hablada y escrita, aunque después exista un gran abanico de posibilidades de aplicación, así como también de ventajas e inconvenientes.

Método	Descripción	Variantes o formas de abordar el aprendizaje
Método sintético	Proceso de síntesis en el que el niño aprende a leer cada signo para después unirlos y formar sucesivamente estructuras más complejas.	Cantero (2010, p.4) diferencia cuatro variantes o formas de abordar el aprendizaje dentro de este método: <ul style="list-style-type: none"> ✚ Método alfabético. Iniciado con el aprendizaje del vocabulario como premisa para la combinación de sílabas. ✚ Método fónico o fonético. Parte de la pronunciación de cada una de las letras

		<p>para continuar con el planteamiento general de los métodos sintéticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Método silábico. Su aprendizaje comienza desde la sílaba como unidad mínima. Se enseña la consonante unida a la vocal. ✚ Método gestual. Asocia cada sonido a un gesto.
Método analítico o global	Surge como alternativa al anterior y se constituye como un proceso de análisis en el que el niño parte de un conjunto hasta llegar a la denominación de las partes.	<p>Cantero (2010, p.3) afirma que este método no se centra en la descodificación <i>grafema-sonido</i>. Jiménez y Artiles (2001, p.121) diferencian dos variantes o formas de abordar el aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Método léxico. Presentación de <i>palabra-dibujo</i> para acompañar icónicamente la comprensión. ✚ Método natural. Identificación progresiva de las partes del conjunto.

Tabla 3. Clasificación de los principales métodos para el aprendizaje de la lectura (creada a partir de Egidio, 2014, pp. 13-14)

En lo que respecta a la viabilidad de dichos métodos, Jiménez y Artiles (2001, p.150) expusieron que poseían el mismo número de aciertos que de errores. En lo referente al método sintético, su viabilidad reside en que los niños aprenden a leer más rápidamente y, dentro de él, el método fónico es el más concluyente y eficaz. Sin embargo, dichos autores apuntan que es poco motivador y puede generar rechazo hacia la lectura e incompreensión.

Las numerosas críticas recibidas hicieron tomar como alternativa el método analítico o global, caracterizado positivamente por apoyarse en los principios evolutivos de los alumnos (interés, diversión, creatividad e investigación), pero cuestionado por considerar que el aprendizaje es demasiado pausado, quizás por la importancia que se le concede a la percepción visual y, como consecuencia, la no identificación de palabras nuevas por parte del alumnado.

En el caso de la escritura, los métodos plantean el objetivo de lograr que el alumno desarrolle una buena capacidad escritora para poder avanzar correlativamente en el dominio de la capacidad lectora, pues, como bien apuntan los estudios de Shanahan Treiman y Malhurt (1986, 1998, 2005, *apud* Miguel, 2016), “el proceso de escritura influye positivamente en el de lectura y viceversa”.

Método	Descripción	Variantes o formas de abordar el aprendizaje
Método sintético	Proceso que comienza a partir de trazos fundamentales para llegar al conocimiento de las letras, las sílabas y, posteriormente, las palabras.	<p>Grande (2009, p.29) hace referencia en su trabajo a tres variantes o formas de abordar el aprendizaje dentro de este método:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Método de Kuhlmann. Se ayuda al niño a crear su propio método de expresión escrita. ✚ Método de Sutterlin. Se da especial importancia al aprendizaje simultáneo de la lectura y la escritura.

		 Método Script. No se establecen diferencias entre la escritura manual e impresa.
Método analítico o global	Proceso en el cual se parte de la palabra o frase para ir descomponiéndolas en las partes que la forman.	Método caracterizado por la no presencia de variantes pero considerado una proyección en la escritura del método global de lectura.

Tabla 4. Clasificación de los principales métodos para el aprendizaje de la escritura (creada a partir de Grande, 2009, p. 29)

En el caso de estos métodos de aprendizaje de la escritura, Borel-Maisonny²¹ (1960) afirma que el método global es el que posibilita la existencia de alumnos con dislexia, disgrafía o disortografía. Sin embargo, Fernández (2006, p.55) defiende que “el método global no es el causante de estas dificultades de aprendizaje, pero sí el desencadenante o agravante de un trastorno previamente existente”. Por tanto, aunque es inevitable que cada método presente sus ventajas e inconvenientes, “es importante que cada estudiante aprenda la lectoescritura con un método fiel a sus necesidades, que se respeten escrupulosamente los niveles madurativos y no se obvие la capacidad de decodificación”²² Grande (2009, pp.20-30).

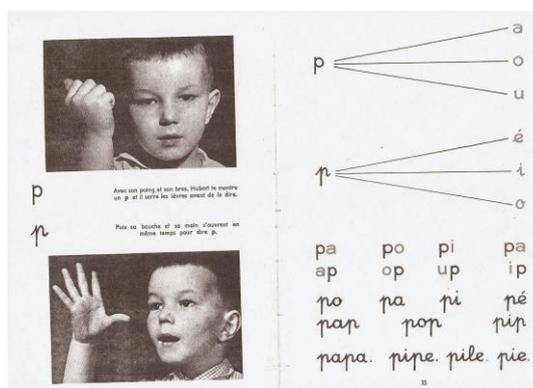


Imagen 6. Representación del método de lectura propuesto por Suzanne Borel- Maisonny (tomada de http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoblog/yhumbert/files/2013/10/gestuelle_espagnol.pdf)

Finalmente, con el objetivo de aprovechar las ventajas que los anteriores métodos ofrecen surge el método mixto o ecléctico, el cual es aplicable tanto a la lectura como a la escritura y fija su principal objetivo en el impedimento de cualquier tipo de inconveniente derivado de una mala administración o desarrollo. De este modo, se centra en el aprendizaje individualizado, motivador y eficaz a la vez que enseña estrategias productivas para la lectura de las palabras.

En definitiva, si quiere ser puesto en marcha es necesario que el docente conozca muy a fondo sus bases teóricas y que lleve a cabo los siguientes patrones: enseñar simultáneamente la lectura y la escritura, favorecer la fijación de la imagen de la letra y de la palabra, beneficiar la evocación de los signos gráficos por la asociación, intensificar las imágenes mentales del

²¹ Creadora de un método fonético-gestual con características multisensoriales y basado en la asociación de los diferentes sonidos a un gesto, para que este reproduzca la forma de la letra, su articulación y su duración. Su objetivo era facilitar la entrada del lenguaje en los estudiantes sordos, pero finalmente sirvió también para todos aquellos que presentaban dificultades lectoescritoras.

²² El proceso de decodificación permite descifrar muchas de las palabras que se han oído pero que nunca se han visto escritas. Se basa en las reglas fonéticas y es necesario memorizar palabras que no siguen esas reglas. También ayuda a pronunciar palabras que no se conocen (Barr, 1993).

lenguaje hablado y escrito, a la vez que los complejos musculares motores, mediante la actividad simultánea de las impresiones visuales, auditivas y motoras y, por último, enseñar simultáneamente la letra impresa y manuscrita, mayúscula y minúscula.

3.3 El dominio de la lectoescritura. Procesos lingüísticos y cognitivos implicados

Para Vigotsky (1931/1995b), la lectura y la escritura son procesos de desarrollo de las formas de comportamiento. Por medio de estos, el ser humano controla los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento (Forero y Montealegre, 2006, p.32). Atendiendo a este postulado, el dominio de la lectura y la escritura cuenta con la implicación de una serie de procesos tanto lingüísticos como cognitivos, desarrollados a continuación teniendo en cuenta la investigación de Cuetos (2011).

Cuetos considera la lectura como una habilidad compleja que parte de la decodificación de una serie de signos escritos y termina en la comprensión del significado de elementos más complejos como son las oraciones y los textos. Durante esta actividad:

El lector debe mantener una actitud personal activa y afectiva, puesto que aporta sus conocimientos para interpretar la información, regula su atención, su motivación, y genera predicciones y preguntas sobre lo que está leyendo.

(Bueno, Cabañas, Díaz, González y Jiménez, 2013, p.11)

La actividad de decodificación y posterior comprensión hasta alcanzar el significado del texto es llevada a cabo a través de cuatro procesos llave implicados: procesos perceptivos, procesos léxicos, procesos sintácticos y procesos semánticos.

Los procesos perceptivos permiten la extracción de la información de las formas que tienen las letras y las palabras. Por su parte, los procesos léxicos o de reconocimiento de palabras permiten acceder al significado de estas por medio de dos rutas²³: léxica y fonológica. La primera de ellas une la forma ortográfica de la palabra con su significado. La segunda, reforzada en el método fonético, permite leer las palabras desconocidas, pues al transformar cada grafema en su sonido se obtiene su significado.

Los procesos sintácticos o de comprensión de textos permiten la identificación de las distintas partes que componen una oración, así como también el valor que estas tienen. De esta forma se establece la relación existente entre las palabras y la comprensión eficaz y completa del significado de la oración.

Finalmente, los procesos semánticos son fundamentales para la comprensión de los textos y son llevados a cabo mediante dos tareas: la extracción de significados y la integración en la memoria. Estos procesos son los que más dificultad suponen en la etapa escolar, ya que requieren de prácticas complejas para su completo dominio y no se adquieren espontáneamente.

²³ También conocido como *modelo de la doble ruta*, introducido por Marshall y Newcombe (1973) y centrado en proponer en la lectura una ruta de análisis semántico y otra ruta de análisis grafonemático (Ijalba y Cairo, 2002, p.201).

En definitiva, la comprensión del texto es el resultado de la jerarquización y acumulación de la información.

En cuanto a la escritura, considerada un proceso mecánico, psicomotriz, sistemático y progresivo, Cuetos (2011) establece como factor determinante en su dominio la mecanización de cuatro procesos cognitivos: planificación del mensaje, construcción de las estructuras sintácticas, procesos léxicos o de selección de las palabras y procesos motores, los cuales han sido de menor importancia para los estudiosos.

Los procesos de planificación del mensaje consisten en la selección del mensaje y la forma en la que se va a transmitir, todo ello a través de la información retenida en la memoria a largo plazo. Los procesos de construcción de las estructuras sintácticas implican principalmente la selección del tipo de oración y con ella, entre otros aspectos, los signos de puntuación adecuados. Por su parte, los procesos léxicos o de selección de las palabras, como su propio nombre indica, se ocupan de la elección de la palabra y la definición de su forma lingüística, como en la lectura, a través de dos rutas: léxica o directa y fonológica o indirecta. Finalmente se encuentran los procesos motores, conocidos por su bajo nivel cognitivo, los cuales se encargan de destacar qué patrón debe seguirse para el correcto dominio de la práctica escritora.

En conclusión, para el correcto dominio de las habilidades de la lectura y la escritura son necesarios la conjunción y el desarrollo automatizado de los procesos anteriormente mencionados, así como también la posesión de una memoria operativa desarrollada. En este sentido, Vieiro, Peralba y García (1997) señalan que la memoria operativa es determinante para la correcta decodificación y posterior comprensión globalizada de los textos:

La memoria operativa es esencial en la coordinación de los diferentes procesos, ya que en ella se agrupan los resultados parciales de los diferentes estadios, y esto contribuye en la búsqueda de significado.

(Forero y Montealegre, 2006, p.34)

4. PRINCIPALES DIFICULTADES, OBSTÁCULOS Y ALTERACIONES DEL APRENDIZAJE LECTOESCRITOR. LA LECTURA COMO PARÁMETRO DIFERENCIADOR

La ciencia ha avanzado a un ritmo rápido del tal manera que ahora poseemos la información para definir de manera acertada la dislexia... Para el estudiante, saberse disléxico lo empodera... [le da] autoconocimiento y autoconsciencia de lo que tiene y de lo que necesita hacer para salir adelante.

(Sally Shaywitz, *Committee on Science, Space, and Technology*)

4.1 Factores que inciden en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Contextualización y desarrollo

Como ya se ha señalado, el aprendizaje lectoescritor está influenciado por múltiples factores que inciden en su desarrollo. Dichos condicionantes motrices, cognitivos y afectivos

deben haber alcanzado una madurez adecuada y son requisitos imprescindibles para que este aprendizaje se lleve a cabo de forma correcta²⁴:

Una niña no puede aprender a coser hasta que no haya alcanzado una coordinación manual que le permita controlar la aguja mediante los movimientos adecuados, junto a otros factores perceptivos- visuales, táctiles, espaciales, etc.

(Fernández, Llopis y Pablo, 2009, p.33)

En la lectoescritura, según se adelantó en 3.2.1, el alcance de los niveles madurativos²⁵, se mide en relación con el lenguaje, el nivel mental, el desarrollo psicomotriz, el desarrollo perceptivo y los factores emocionales, aspectos que confluyen en su evolución, que resultan trascendentales para entender el desarrollo del aprendizaje del niño y que se manifiestan tanto en el medio social en el que se desenvuelve como en el medio escolar.

En el caso del lenguaje y su relación con la lectura, Delacroix (1930, *apud* Egido, 2014) afirma que la lectura es un simbolismo de segundo grado y que, en ese caso, el simbolismo de primer grado, que sería el lenguaje, es necesariamente previo y condicionante, es decir, para aprender a leer correctamente es imprescindible que el estudiante haya dado ya el primer paso en el proceso: hablar o desarrollar el lenguaje oral. La lectura significa, por tanto, “la conquista de un segundo lenguaje, más difícil y que exige un mayor esfuerzo que el aprendizaje del lenguaje oral” (Fernández, Llopis y Pablo, 2009, p.35).

Por otro lado, es necesario saber que, cuando se quiere expresar una idea, hay que intentar articular aquellos sonidos que la hagan comprensible a los demás y viceversa, si no se puede aprender que a cada sonido le corresponde una grafía que lo representa. Por ello, una evolución lenta o una alteración del proceso lenguaje-lectura impedirá al estudiante alcanzar el suficiente nivel madurativo para desarrollar el aprendizaje lectoescritor.

En lo que se refiere al nivel mental como factor madurativo necesario para llevar a cabo el aprendizaje de la lectoescritura, se considera que a cada edad cronológica le corresponde un cierto grado intelectual, es decir, ambos se desarrollan simultáneamente. Por tanto, será el grado intelectual propio de cada edad el que facilite la apreciación y cuantificación de la madurez que posee cada estudiante para el aprendizaje de la lectura y la escritura²⁶.

²⁴ Ninguna enseñanza escolar deberá iniciarse sin haberse conseguido dichos niveles madurativos, ya que esto supondría un esfuerzo por encima de las posibilidades del niño y podría dar lugar a frustraciones, mecanismos de compensación y/o rechazo de las tareas escolares. Tal y como reconocen Fernández, Llopis y Pablo (2009, p.33), “una niña no puede aprender a coser hasta que no haya alcanzado una coordinación manual que le permita controlar la aguja mediante los movimientos adecuados, junto a otros factores perceptivos- visuales, táctiles, espaciales, etc.”.

²⁵ Recuérdese que se trata de “procesos endógenos a través de los cuales se adquiere un cierto nivel evolutivo o madurativo que facilita la actualización de una función” (Egido, 2014, p.37).

²⁶ Hay una gran variedad de opiniones sobre cuándo debe iniciarse la enseñanza de la lectura y la escritura. Doman (1989) apunta que cuanto más pequeño sea el sujeto cuando empiece a leer, más fácil le resultará y mejor lo hará, por ello aconseja que sea a los dos años. En cambio, Terman (1966), como la mayoría de los autores, defiende que la edad mental adecuada para el aprendizaje lectoescritor es la comprendida entre los cinco y los seis años.

En cuanto al desarrollo psicomotriz, constituye, sobre todo en los primeros años de vida, uno de los factores fundamentales de desarrollo. Dentro de este se encuentra el concepto de *predominancia lateral*, muy relacionado con el conocimiento corporal y con el hemisferio cerebral dominante. Por una parte, el dominio de un lado del cuerpo está dirigido y controlado por el hemisferio cerebral del lado opuesto y, por otra parte, hay una relación muy estrecha entre la lateralidad diestra y el lenguaje²⁷ (Benton 1981, *apud* Díaz, 2007).

En suma, la existencia de problemas de lateralidad influye en el aprendizaje de la lectoescritura, haciéndolo, eso sí, más contundentemente en la escritura y en el dominio de la grafía que en la lectura, por suponer esta una orientación de izquierda-derecha en un espacio concreto (Carratalá, 2013). Casi paralelamente al desarrollo psicomotriz evoluciona el desarrollo perceptivo, cuyas modalidades, visual, auditiva, espacial y temporal, son llave para el aprendizaje lectoescritor (véase la tabla 5).

Modalidad	Exponentes	Descripción de la modalidad y el exponente
Percepción visual	<i>Color</i>	La percepción del color está cargada de afectividad, y es menos intelectual que la percepción de formas y tamaños. Sin embargo, es necesaria y condiciona en cierta medida el aprendizaje de estructuras espacio-temporales.
Percepción visual	<i>Formas</i>	La apreciación de formas se realiza mediante el sentido de la vista unido a funciones perceptivo-motrices. Las formas se dan en el espacio y, por tanto, su percepción procede y prepara estructuraciones espaciales más complejas.
Percepción visual	<i>Tamaño</i>	Se pueden encontrar dificultades en la asociación con la cualidad del objeto.
Percepción auditiva	<i>Sonidos</i>	En la percepción del sonido es importante la agudeza auditiva y la diferenciación de sonidos. La distinción y el comportamiento de las letras, los números y las palabras exigen el dominio de estas percepciones elementales como base para su aprendizaje. Además, el sonido está relacionado con la comprensión y expresión verbal.
Percepción espacial	<i>Percepción espacial</i>	Una vez se poseen conocimientos sobre el esquema corporal, este proporciona los puntos de referencia necesarios para organizar las relaciones espaciales entre objetos exteriores a él.
Percepción temporal	<i>Percepción del tiempo</i>	Su desarrollo normal es de gran importancia para el aprendizaje de la lectoescritura, ya que se fundamenta principalmente en una actividad de tipo perceptivo motriz, queda lugar a trastornos en el aprendizaje.

Tabla 5. Modalidades del desarrollo perceptivo y sus principales exponentes (creada de Fernández *et. al.*, 2009)

Finalmente, el último de los factores que inciden en el aprendizaje lectoescritor es el factor emocional: paralelamente a la evolución física e intelectual se da una evolución afectiva y se suceden una serie de etapas madurativas a través de las cuales se configura la personalidad. Por tanto, si esta sufre alguna alteración o inmadurez, esto repercutirá en la integración escolar, así como también en el aprendizaje, tanto manipulativo como sistemático o lectoescritor.

²⁷ El control y la organización del lenguaje se encuentran localizados en el hemisferio izquierdo, lo cual explicaría los trastornos del lenguaje en aquellos estudiantes que tienen problemas de lateralidad.

4.2 Barreras y dificultades derivadas de la alteración de los factores que inciden en el proceso lectoescritor

Según se ha mencionado, la alteración de los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura repercutirá negativamente en su desarrollo y dará lugar a distintas dificultades en función del factor que se vea afectado. Atendiendo a Fernández, Llopis y Pablo (2009) la primera dificultad se produce debido a la alteración del factor lenguaje, se denomina trastornos del lenguaje y cuenta con dos variantes principales:

- ✚ Retraso evolutivo en el lenguaje. Lo presentan aquellos estudiantes que al comenzar su escolaridad no han alcanzado el nivel normal de vocabulario, de elaboración y de estructuración de fases.
- ✚ Dislalia o anomalías de pronunciación. La presentan aquellos estudiantes que sustituyen un sonido por otro u omiten sonidos pronunciando solo los consonánticos, todo ello derivado de una dificultad funcional u orgánica. En relación con la lectoescritura, esta disfuncionalidad ocasiona dificultades para realizar correctamente la transcripción de los sonidos y su lectura.

En lo relativo al nivel mental, en el apartado 4.1 se mencionó que para el aprendizaje lectoescritor eran necesarios unos niveles determinados. Por tanto, el estudiante que posea una edad mental inferior y unos niveles por debajo de los necesarios no será capaz de realizar correctamente los procesos de aprendizaje por situarse estos por encima de sus posibilidades.

Las dificultades relacionadas con el nivel mental se mueven dentro de lo que se conoce como deficiencia mental, causa principal de los problemas de aprendizaje de la lectoescritura, en particular, y del rendimiento escolar, en general.

En este sentido, y teniendo en cuenta la clasificación tipológica médica, aquellos estudiantes que poseen una deficiencia mental leve sí pueden llegar a aprender a leer y escribir, aunque lo hagan mediante un proceso más lento. Los estudiantes que poseen una deficiencia mental mayor, aunque pueden conseguirlo, lo harán de manera mecanizada: leyendo sin comprender y escribiendo meramente dibujos, trazos y grafías sin significado. Por último, si se posee una deficiencia mental severa o profunda, el aprendizaje de la lectoescritura es inviable.

Por otro lado, las dificultades relacionadas con alteraciones en el desarrollo psicomotriz, a diferencia de lo que sucede en otros factores, se encuentran más patentes en la escritura que en la lectura, pues inciden principalmente en el desarrollo de las tareas escolares ocasionando perturbaciones y obstaculizaciones. Según Fernández, Llopis y Pablo (2009, p.33), estas dificultades pueden dividirse en tres grandes grupos:

- ✚ Grupo A. Falta de madurez motriz. Se manifiesta por una debilidad motora en la realización de los movimientos gráficos, lentitud y dificultad general.
- ✚ Grupo B. Tonicidad alterada por exceso y defecto. Trazos débiles y letras mal terminadas o incompletas (hipotonicidad) o trazos con mucha presión (hipertonicidad).

- ✚ Grupo C. Incoordinación psicomotriz. Unida a otras alteraciones neurológicas o emocionales, se manifiesta en dificultades para coger el lápiz y controlar los movimientos.

El desarrollo perceptivo, al igual que el anterior, también cuenta con una serie de trastornos asociados que influyen directamente en el aprendizaje de la lectoescritura, pues este se ve respaldado por los datos recibidos por medio de la percepción y sus diferentes modalidades.

La alteración de este factor es muy frecuente en los estudiantes con dislexia; sin embargo, existen algunas deficiencias que, sin entrar en este campo, dificultan el aprendizaje lectoescritor. Este es el caso de la posesión de hipoacusia leve, por la cual no se oyen bien los sonidos que se pronuncian y se genera una incapacidad para reproducirlos correctamente, tanto en la oralidad como en la escritura.

Finalmente, la última dificultad que se deriva de la alteración de los factores que inciden en el aprendizaje lectoescritor es la relacionada con el factor emocional y se conoce como dificultad de adaptación personal. Los desajustes emocionales, como la falta de madurez afectiva, la inestabilidad emocional o las exigencias personales por encima de las posibilidades, se hacen patentes en todas las áreas de enseñanza y modelos, ya que constituyen el principal medio de expresión de la personalidad:

Es muy interesante el estudio de los trazos y rasgos de la grafía, así como de los dibujos, tanto en su aspecto formal como en su contenido, para un conocimiento más profundo de los problemas que afectan a estos niños.

(Fernández, Llopis y Pablo, 2009, p.67)

4.3 Delimitación de las diferentes dificultades específicas de aprendizaje que obstaculizan la lectoescritura. La lectura como parámetro diferenciador

La lectoescritura es un elemento clave en el futuro escolar de los estudiantes y las anomalías en su desarrollo generan preocupación en el docente y en los padres. Por esta razón, como ya se ha señalado, es de vital importancia que el profesor y los padres conozcan las principales barreras que se construyen por su incorrecto aprendizaje, para que puedan ayudar en su prevención y, si es posible, reconocerlas y subsanarlas a tiempo.

Las principales dificultades específicas de aprendizaje son la disortografía, la disgrafía, la dislalia y la dislexia, englobadas dentro de las denominadas dificultades en el aprendizaje, en concreto, pertenecen al tipo III, según Romero y Lavigne (2005, p.39).

TIPO I	TIPO II	TIPO III	TIPO IV	TIPO V
no G, no A, no C	= G, = A, no C	G, A, = C	G, A, = C	G, A, = C
PROBLEMAS ESCOLARES	BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR	DEA	TDAH	DIL

Imagen 7. Tabla de subtipos de dificultades en el aprendizaje (tomada de Romero y Lavigne, 2005, p.13)

La denominación *dificultades en el aprendizaje* es una etiqueta general que comprende todas aquellas alteraciones que se manifiestan presumiblemente como dificultades, en algunos casos muy significativas, en los aprendizajes y las adaptaciones escolares. En concreto, incluye los siguientes aspectos: Problemas Escolares (PE), Bajo Rendimiento Escolar (BRE), Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH) y Discapacidad Intelectual Límite (DIL).

Por su parte, la denominación *dificultades específicas de aprendizaje* engloba todos aquellos problemas que obstaculizan la adquisición y el aprendizaje de la lectura, la escritura, el cálculo y los razonamientos matemáticos. Con respecto a su prevalencia, Romero y Lavigne (2005, p.40) afirman que son dificultades que pueden darse a lo largo de toda la vida, aunque se presentan mayoritariamente antes de la adolescencia:

Son trastornos intrínsecos al alumno producidos debido a una alteración o disfunción neurológica que provoca retrasos en el desarrollo de funciones psicológicas (procesos perceptivos y psicolingüísticos, memoria de trabajo estrategias de aprendizaje y metacognición) directamente implicados en el aprendizaje.

(Romero y Lavigne, 2005, p.40)

Como se mencionó anteriormente, son cuatro las principales dificultades que pueden incidir en el proceso lectoescritor. A continuación, con ánimo de delimitar más el campo de estudio, se describirán cada una de ellas a través la siguiente tabla clasificatoria:

Dificultad específica de aprendizaje	Campo o ámbito de incidencia	Descripción	Estudios de delimitación del término
Disortografía	Escritura	Trastorno específico que incluye una problemática en la transcripción del código escrito. Se presentan grandes dificultades en la asociación entre el código escrito, las normas ortográficas y la escritura de las palabras ²⁸ .	(Vidal, 1989) “Conjunto de errores de la escritura que afecta a la palabra y no a su trazado o grafía” .
Dislalia	Lectura	Trastorno específico, muy común entre la población infantil, que afecta a la articulación de los fonemas que componen el habla.	(Valero, 2011) “El problema del niño/a reside en la pronunciación del sonido, debido a una mala articulación. No son capaces de repetir sonidos y cuando lo hacen, lo llevan a cabo de una manera incorrecta”.

²⁸ Es confundida en numerosas ocasiones con la dislexia, sin embargo, la disortografía es un trastorno específico que solo incluye errores en la escritura y no en la lectura. La *dislexia*, por su parte, sí incluye errores en ambos ámbitos.

Disgrafía	Escritura	Trastorno específico que afecta a la calidad de la escritura, en lo que se refiere al trazado o a la grafía. No es causada por daños sensoriales y tampoco por trastornos neurológicos graves.	(RAE, 2017) “(Med.) Incapacidad de escribir de un modo correcto los sonidos percibidos, debido especialmente a enfermedades nerviosas”.
Dislexia	Lectura ²⁹ y escritura	Trastorno específico que genera dificultades de precisión y fluidez en el reconocimiento y la lectura de palabras, así como también en la escritura de estas.	(García <i>et al.</i> , 2007) “Trastorno del lenguaje que afecta básicamente a la lectura, pero que se manifiesta también la escritura; se da en sujetos que no padecen alteraciones sensoriales perceptibles”

Tabla 6. *Dificultades específicas de aprendizaje* que inciden en el desarrollo del proceso lectoescritor (creada a partir de Bueno *et. al.*, 2013, pp.16-34)

En relación con la clasificación anteriormente elaborada, la cual organiza las dificultades específicas de aprendizaje lectoescritor según el ámbito de actuación, debe tenerse en cuenta que todas ellas están interrelacionadas, pero deben ser estudiadas individualmente, ya que, aunque puedan desarrollarse de manera simultánea, no en todos los casos se manifiestan juntas. Siempre que hay disortografía hay disgrafía, pero no siempre que la disgrafía se manifiesta se presenta en forma de disortografía (Labrador, 2016, p.17). En este sentido, si bien ambos trastornos se manifiestan principalmente en el ámbito de la escritura, algunos autores los consideran como manifestaciones de la dislexia, pues repercuten también en la lectura (Labrador, 2016, p.16).

No obstante, las dificultades que afectan de una forma más directa a la lectura son la dislalia y la dislexia. Por otro lado, dando prevalencia al aprendizaje específico de la lectura por ser el objeto de esta investigación, la dislalia y la dislexia son las principales dificultades que inciden en él. La dislalia es un trastorno del lenguaje oral que ocasiona errores en la articulación de las palabras, lo que desencadena una considerable incapacidad lectora. No se trata, por tanto, de una dificultad que incida directamente en la lectura, sino que queda relegada a un segundo plano con parámetros secundarios de actuación.

La dislexia, por su parte, es considerada la principal dificultad específica de aprendizaje por manifestarse en dos ámbitos de forma paralela: es la única dificultad que incide conjuntamente en el aprendizaje lectoescritor, es decir, tanto en la lectura como en la escritura. Aunque se desarrollará más adelante, debe mencionarse que en ningún caso debe ser confundida con el término *retraso lector*, ya que este tan solo implica una dilación en la adquisición de las destrezas que posibilitan la lectura, pero nunca conlleva la posesión de una incapacidad o déficit para su consecución.

En definitiva, existe un diverso abanico de dificultades con distintas procedencias, parámetros de actuación, causas, características y grados de severidad, y es necesario intervenir con el fin de dar una respuesta educativa acorde a la situación, a la personalidad y a la necesidad de cada alumno, eso sí, debe tenerse siempre presente que “todo desorden cognitivo, emocional

²⁹ Es clasificada como una dificultad específica de aprendizaje de la lectoescritura, ya que afecta a los dos campos, sin embargo, se manifiesta con más prevalencia en el ámbito lector.

y físico repercutirá notablemente en su desarrollo, implicando todos los ámbitos de su vida diaria”(Miguel, 2016, p.14).

5. LA DISLEXIA. DELIMITACIÓN Y CARACTERIZACIÓN

Si usted tiene hijos que están batallando con la dislexia, el mejor regalo que puede darles es el mensaje de que nada es inalcanzable. Junto con la dislexia viene un gran regalo, y este es la manera en que su mente es capaz de pensar de manera creativa.

(Orlando Bloom, *Child Mind Institute*)

5.1 Contextualización, conceptualización y clasificación

Como bien apunta Grande (2009, p.30), inicialmente el término *dislexia*³⁰ se vinculaba a trastornos neurológicos provocados por traumatismos en el área del cerebro. Esto se debe al estudio realizado por Dejerine (1871, *apud* Grande, 2009), quien reveló, tras examinar los cuerpos sin vida de pacientes con dislexia, que dicha dificultad estaba causada por un problema neurológico específico originado por una lesión cerebral tras la región temporal posterior del hemisferio izquierdo. Sin embargo, con el paso del tiempo, la investigación sobre dicho concepto ha sido abordada desde distintas disciplinas y esto ha generado que las definiciones hayan ido cambiando debido a la contribución de los avances médicos, científicos y tecnológicos.

García *et al.*, (2007, p.127), tras analizar distintas definiciones del término, expone que la dislexia es un trastorno del lenguaje que afecta básicamente al aprendizaje de la lectura, pero que se manifiesta también en la escritura. A pesar de que inicialmente se vinculara con trastornos neurológicos provocados por traumatismos cerebrales, actualmente se ha localizado en sujetos con un desarrollo cognitivo normal, sin alteraciones visibles de tipo sensorial.

En la misma línea se sitúan Alvarado (2011, p.64) y Vallespir (2010, p.2), quienes la definen como un trastorno crónico de origen neurobiológico que se manifiesta por la dificultad para el aprendizaje de la lectoescritura, que depende fundamentalmente de alteraciones cognitivas, cuyo origen es frecuentemente constitucional, y que puede afectar a otras capacidades como la memoria de trabajo, la atención, la coordinación, la percepción y la orientación espaciotemporal.

Por su parte, la OMS y la OPS (Organización Panamericana de la Salud), en la CIE-10^{a31} (manual que determina la clasificación y codificación de las enfermedades y una amplia variedad de signos, síntomas, hallazgos anormales, denuncias, circunstancias sociales y causas externas), incluyen la dislexia en los síntomas de enfermedades que afectan al comportamiento

³⁰ Usado por primera vez en 1872 por el Dr. Rudolf Berlin en Stuttgart, Alemania para sustituir la expresión “ceguera para las palabras”.

³¹ Acrónimo de la *clasificación Internacional de Enfermedades*, 10ª versión correspondiente a la versión en castellano o español de la versión en inglés ICD, siglas de *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*. Cita extraída de <http://www.who.int/classifications/icd/en/#>

y al conocimiento y, dentro de este grupo, en los “trastornos del desarrollo psicológico”, los cuales presentan las siguientes características:

- ✚ Comienzan invariablemente durante la adolescencia o niñez.
- ✚ Hay deterioro o retardo del desarrollo de funciones estrechamente relacionadas con la maduración biológica del sistema nervioso central.
- ✚ Son de curso progresivo, sin remisiones ni recaídas.
- ✚ En la mayoría de los casos las funciones afectadas abarcan el lenguaje, las habilidades visoespaciales y la coordinación motriz.

(OMS, OPS, 1995, p.358)

El DSM-IV-TR³², desde el campo de la psicología y de la psiquiatría, define la dislexia como un trastorno mental que afecta a la lectura, incluyéndola dentro del grupo “trastornos del aprendizaje” y del subgrupo “trastornos de la lectura”.

En definitiva, su definición se podría simplificar diciendo que es una alteración de origen neurológico que suele tener gran parte de carga genética en su desarrollo y que afecta, de forma persistente, al proceso de aprendizaje de la lectura, la ortografía y la escritura en sujetos con un coeficiente intelectual normal y sin problemas físicos o psicológicos.

En relación con los principales tipos de dislexia, existen numerosas clasificaciones según qué factores se tengan en cuenta, qué características estén presentes en su manifestación, qué origen tengan y qué enfoque se siga (neurológico, genético, psicológico o educativo). Atendiendo a estos patrones, se presenta, en primer lugar, la clasificación propuesta por García *et al.*, (2007, pp.140-142), utilizada posteriormente por Grande (2009, p.33), quien establece la siguiente diferenciación en función del origen de los problemas de procesamiento del lenguaje:

Tipo	Origen	Descripción
Dislexia auditiva	Perturbaciones audio-fonológicas y visoespaciales	El sujeto no distingue adecuadamente los sonidos. Presenta problemas para discriminar los fonemas, comete errores ortográficos y de pronunciación abundantes.
Dislexia visual	Perturbaciones audio-fonológicas y visoespaciales	El sujeto tiene dificultades para entender el significado de los símbolos en el lenguaje escrito. Su lenguaje oral es mínimo, tiene baja comprensión lectora, su ritmo de trabajo es lento y presenta abundantes errores en la escritura.
Dislexia disfonética	Perturbaciones auditivo-fonológicas y visoespaciales	El sujeto tiene dificultades para establecer relaciones entre las letras y los sonidos, sustituye palabras por otras de significado similar.
Dislexia diseidética	Perturbaciones auditivo-fonológicas y visoespaciales	El sujeto tiene dificultades para percibir las palabras totalmente, sustituye fonemas por otros similares.
Dislexia aléxica	Perturbaciones auditivo-fonológicas y visoespaciales	El sujeto tiene dificultades para percibir tanto los sonidos como las letras y las palabras, es incapaz de leer.

³² *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría (*American Psychiatric Association, APA*).

Dislexia audio-lingüística	Perturbaciones auditivo-fonológicas y visoespaciales	El sujeto tiene dificultades en el lenguaje oral (dislalia) y no es capaz de leer ni tampoco de denominar objetos por su nombre (anomia).
Dislexia viso-espacial	Perturbaciones auditivo-fonológicas y visoespaciales	El sujeto tiene dificultades para reconocer y orientarse en el espacio, escribe en espejo ³³ y tiene problemas de disgrafía.
Dislexia fonológica	Problemas de procesamiento de la información. Incluidas dentro de las dislexias de desarrollo	El sujeto tiene dificultad en la comprensión de la palabra al no poder representar mentalmente la imagen sonora de los grafemas. Disminuye mucho su velocidad lectora y aumentan los errores con palabras desconocidas.
Dislexia morfé mica	Problemas de procesamiento de la información. Incluidas dentro de las dislexias de desarrollo	El sujeto tiene perturbaciones en el procesador visual o grafémico, que originan deformaciones de las palabras, tanto en la lectura como en la escritura.
Dislexia visual-analítica	Problemas de procesamiento de la información. Incluidas dentro de las dislexias de desarrollo	El sujeto tiene dificultades para la identificación espaciotemporal de los grafemas

Tabla 7. Clasificación de los diferentes tipos de dislexia según García *et al.*, (2007, pp.140-142)

A pesar de que estas manifestaciones no tienen por qué aparecer de manera simultánea, en lo que se refiere al origen de los diversos problemas de procesamiento del lenguaje, puede verse cómo la dislexia auditiva y la última categoría expuesta, dislexia fonológica, morfé mica y visual-analítica, están totalmente conectadas. Esto ocurre especialmente cuando la persona que padece este trastorno presenta disgrafía o disortografía, las cuales, como se mencionó en 4.3, pueden considerarse dos manifestaciones de la dislexia que afectan al proceso de escritura y que provocan alteraciones significativas en el proceso lectoescritor.

Por su parte, la clasificación ofrecida por el Instituto Técnico de Estudios Aplicados (2013) propone una distinción basada en tres categorías principales: dislexia del desarrollo, dislexia evolutiva y dislexia profunda o mixta.

- ✚ Dislexia del desarrollo. Dislexia de tipo congénito, origen biológico y de nacimiento. Los sujetos que la presentan tienen dificultades propiciadas por agentes externos. No se presentan lesiones cerebrales que la generen y tampoco que amplíen o disminuyan el trastorno.
- ✚ Dislexia evolutiva. Dislexia de origen biológico-genético de posible corrección a lo largo del proceso de aprendizaje. Las dificultades aparecen repentinamente y desaparecen momentáneamente con la ayuda de profesionales expertos en lenguaje. Es un trastorno totalmente reversible.
- ✚ Dislexia profunda o mixta. Los síntomas de los sujetos son muy variados. Es la más grave, ya que se caracteriza por dificultades en los dos tipos de

³³ Tipo de escritura caracterizado por que la persona que escribe plasma fragmentos en orden invertido, como si se vieran a través de un espejo. Este tipo de escritura puede aparecer en palabras, frases e incluso textos completos.

procesamiento de la lectura. Ambas rutas, fonológica y visual, están dañadas, por lo que se producen tanto errores semánticos como visuales.

5.2 La medicina, la psicología de aprendizaje y la pedagogía como medios para justificar la aparición de la dislexia

La dislexia, como se ha mencionado anteriormente, es una dificultad neurológica originada fundamentalmente debido a causas biológicas. Sobre esta base, han sido numerosos los estudiosos que han creado diversas teorías, desde los campos de la medicina, de la psicología de aprendizaje y de la pedagogía, para explicar las diversas manifestaciones de esta dificultad específica de aprendizaje.

Desde el ámbito de la medicina³⁴, los estudios con resonancias magnéticas han puesto de manifiesto que las personas que padecen dislexia presentan una fuerte actividad en las áreas cerebrales vinculadas a la producción de fonemas y al análisis terminológico. Sin embargo, tienen una mayor dificultad en el acceso al área que controla el almacenamiento y el reconocimiento de aquellos términos que han sido ya aprendidos.

Los pacientes con dislexia realizan una lectura más lenta debido a que poseen un déficit en la memoria corta o de trabajo, lo cual conlleva la necesidad de concederles tiempo extra para leer y escribir, como parte de las adaptaciones escolares.

(Shaywitz 2008, *apud* Grande, 2009, p.31)

Desde el campo de la psicología, y más concretamente de la psicología del aprendizaje, la dislexia es reconocida como un retraso específico de la lectura cuyas causas de aparición son: factores hereditarios, deficiencias cognitivas y la obstrucción de la organización y codificación de la información en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

García *et al.*, (2007) incorpora a este análisis tres conclusiones que se derivan de las investigaciones realizadas para analizar las dificultades lingüísticas de los pacientes disléxicos y la relación que estas mantienen con las capacidades cognitivas:

- ✚ El problema verbal no es de carácter conceptual o de procesamiento, sino de abstracción y generalización en la transferencia de información o la integración viso-espacial.
- ✚ Los disléxicos tienen dificultades en la lectura porque traducen la entrada visual de las letras a un código de base sonora o hablada, innecesario para leer.
- ✚ Los niños disléxicos poseen escaso dominio del nivel sintáctico, baja fluidez verbal y vocabulario reducido.

(García *et al.*, 2007, p.131)

Finalmente desde el campo de la pedagogía, la dislexia es definida como aquella manifestación que engloba un conjunto de trastornos que pueden aparecer de forma individual

³⁴ Es necesario mencionar que, desde el campo específico de la medicina, las investigaciones llevadas a cabo desde la neuropsiquiatría tienen su engranaje principal en los estudios de Broca y Wernicke, los cuales toman como referencia para su investigación el análisis de las anomalías presentes en las funciones de las diferentes áreas del cerebro.

o generalizada. Fernández (2006, pp.77-79), pionero en la investigación de esta dificultad específica de aprendizaje en este campo, expone como trastornos los siguientes:

- ✚ Mala lateralización. Engloba trastornos perceptivos, viso-espaciales y del lenguaje.
- ✚ Alteraciones de la psicomotricidad³⁵. Engloba falta de ritmo de lectura, falta de equilibrio y conocimiento deficiente del esquema corporal.
- ✚ Trastornos perceptivos. Engloba problemas de percepción espacial que desencadenan principalmente dificultades para el aprendizaje y dominio del proceso lectoescritor.

En definitiva, aunque estas tres teorías explicativas presentan diferencias considerables entre sí, coinciden en que el factor principal que explica el origen y desarrollo de la dislexia es la herencia genética obtenida por parte de los progenitores, siendo así mayor la probabilidad de desarrollo y, por consiguiente, menor la existencia de anomalías en la maduración cerebral producidas durante el proceso de gestación.

5.3 Principales causas que inciden en la aparición y el desarrollo de la dislexia

En lo que respecta a las causas que propician la aparición y el desarrollo de esta dificultad, se tomará como referencia lo expuesto por cinco autores que han basado sus investigaciones en la búsqueda de las causas exactas que originan la dislexia.

En primer lugar, para Iglesias (2016), la dislexia consiste en una alteración en el funcionamiento de los dos hemisferios cerebrales (cada uno especializado en unas funciones determinadas aunque comunicados entre sí), pero que actúa, sobre todo, en el hemisferio izquierdo, ya que este se encarga de forma más directa de los procesos relacionados con el lenguaje. Además, añade que no hay factores externos que desencadenen esta dificultad, pues es de origen genético y se ve reflejada en el ADN.

En la misma línea, Rondal (1996, p.25) apunta que el exceso de testosterona en el feto o una excesiva sensibilidad a esta hormona es la causa de la formación de células ectópicas y del tamaño tan característico del *planum temporale*³⁶ del cerebro disléxico.

Atendiendo a su teoría, la testosterona podría tener un efecto negativo tanto sobre el sistema inmunitario como sobre el crecimiento del cerebro, en particular sobre el hemisferio izquierdo, ampliamente relacionado con la dislexia. Además, también alude a la existencia de una posible relación entre las enfermedades debidas a defectos en el sistema inmunitario, como pueden ser las alergias, el asma, la diabetes, etc., y esta dificultad específica de aprendizaje.

³⁵ “Los déficits de psicomotricidad tienen consecuencias directas en la organización de los procesos necesarios para la lectura y la escritura” (Maistre, 1970, *apud* Fernández, 2006, p.78).

³⁶ Véase la imagen número 8, extraída de Perrachione, del Tufo, Satrajit Ghosh y Gabrieli (2011, p.1581).

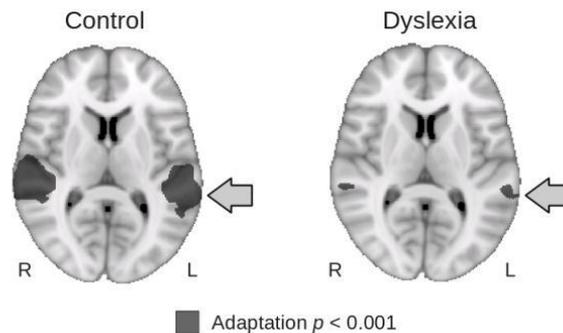


Imagen 8. La amplia adaptación neuronal reveló fuertes efectos de normalización del habla en los controles, mientras que dicha adaptación fue extremadamente limitada en los oyentes disléxicos (tomada de Perrachione, del Tufo, Satrajit Ghosh y Gabrieli, 2011, p.1581)

Por su parte, Galaburda y Cestnick (2003, pp.5-6) afirman que el principal desencadenante de la dislexia tiene lugar en la edad prenatal o el periodo de gestación, momento en el que comienza a desarrollarse. Labrador (2016) se suma a esta idea añadiendo lo siguiente:

Hay estudios que avalan que en los cerebros disléxicos aparecen malformaciones³⁷ corticales y subcorticales manifestadas por primera vez durante el periodo activo de la migración celular a la corteza telencefálica.

(Labrador, 2016, p.14)

Camino (2005, p.29) establece como principal causa de la dislexia el desarrollo de una disfunción de tipo orgánico de nacimiento y desestima totalmente, al igual que Iglesias (2016), que su aparición se deba a la influencia de problemas afectivos, deficiencias auditivas adquiridas, etc. En suma, coincide también con Galaburda y Cestnick (2003) en que los factores genéticos hereditarios están implicados de forma directa en la aparición de esta dificultad, cuyo origen principal reside en una alteración en la región temporal posterior del hemisferio izquierdo.

A diferencia de los anteriores, Fernández (1993, p.67) apunta que la dislexia tiene su origen en aspectos más cognitivos que neurobiológicos. Para justificarlo alude a la nómina de estudios que prueban la existencia de esta dificultad en estudiantes cuyo cociente intelectual es igual o incluso superior a la media, que no presentan alteraciones sociales ni emocionales y, lo que es más importante, no muestran daños neurológicos ni físicos relevantes. Esto le lleva a relacionar esta dificultad con una baja representación fonológica, originada en el córtex cerebral y conectada, de forma intrínseca, con alteraciones cognitivas.

Finalmente, es necesario mencionar que, gracias al desarrollo de investigaciones más recientes, se ha podido comprobar que la dislexia no solo se relaciona con las malformaciones corticales y subcorticales de las que habla Labrador (2016), las cuales generan problemas en el procesamiento del lenguaje, sino que las interferencias sucedidas en la conexión neuronal también desencadenan numerosos obstáculos en dicho proceso.

³⁷ Estas malformaciones, que afectan a áreas vinculadas al procesamiento del lenguaje, originarán dificultades en el desarrollo del aprendizaje y puede que de una forma más severa en la adquisición y el posterior dominio de otras lenguas.

5.4 Comorbilidad y determinación de parámetros de conexión con otras dificultades de aprendizaje

En el caso de la dislexia, la comorbilidad, definida como la presencia de enfermedades coexistentes o adicionales en relación con el diagnóstico inicial, implica la conexión con una serie de dificultades específicas que son independientes de este trastorno, pero que repercuten y tienen gran influencia en el proceso de adquisición, aprendizaje y desarrollo del estudiante (véase la imagen 9):

La dislexia es una dificultad cuyo mayor impacto se observa en los procesos de lectura y escritura, pero dado que estos procesos son la base de otros muchos procesos, aprendizaje, procesamiento de la información, etc., se ven afectados otros procesos.

(Trinidad, 2014, p.27)

Según Artigas (2002), los trastornos asociados a la dislexia y que, por consiguiente, actúan de forma conjunta proporcionando, o no, más intensidad en el desarrollo de esta dificultad son: trastorno de déficit de atención e hiperactividad, trastorno del desarrollo y la coordinación, trastorno afectivo y comportamental, trastorno de cálculo (discalculia) y trastornos de escritura (disgrafía y disortografía).

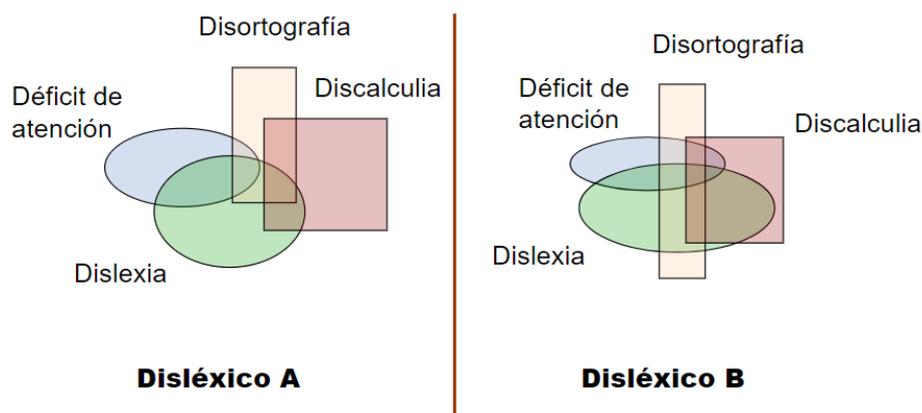


Imagen 9. Comorbilidad de la dislexia con otras dificultades de aprendizaje (tomada de *Asociación Valenciana de Dislexia y otras dificultades de aprendizaje*, www.dixle.com)

El trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) es una dificultad neurobiológica que otorga a los sujetos que la padecen una falta de atención, hiperactividad e impulsividad. Es el trastorno de mayor comorbilidad con la dislexia, ya que numerosas investigaciones han concluido que gran parte de los pacientes que tienen dislexia presentan también patrones de TDAH y viceversa. Además, el ámbito fonológico, central en la afectación de la dislexia, es también uno de los criterios que determinan el nivel de conducta atencional que presenta un sujeto con déficit de atención e hiperactividad (Trinidad, 2014).

El trastorno del desarrollo y la coordinación, definido en el DSM-IV-TR como un “rendimiento inadecuado en coordinación motriz, por debajo de la edad cronológica del sujeto o de su capacidad intelectual, que interfiere en su rendimiento académico y las actividades cotidianas de la vida diaria”, es muy heterogéneo y no está vinculado a otros déficits de

aprendizaje, aunque sí se da una comorbilidad con otros trastornos del desarrollo como pueden ser el TDA-H o la dislexia.

Como bien apunta Miguel (2016, p.20), las características más comunes que se expresan junto a la dislexia son el déficit en la ejecución, la afectación en el grafismo y la incapacidad para establecer secuencias motrices. En suma, no es un trastorno causado por ninguna enfermedad concreta y su naturaleza aún es imprecisa.

Por su parte, el trastorno afectivo y comportamental se encuentra directamente ligado también a la dislexia, pues esta viene de la mano de una serie de fracasos en el ámbito escolar y personal que afectan de manera más o menos directa a la vida afectiva y a las actividades de la vida cotidiana. Como consecuencia, se generan problemas de autoestima, emocionales y de comportamiento que obstaculizan aún más el proceso de aprendizaje.

Finalmente, es necesario mencionar la comorbilidad que existe entre la dislexia y el trastorno de cálculo o discalculia³⁸, que tiene que ver con las dificultades de las capacidades aritméticas, las cuales impiden que el estudiante desarrolle de manera eficaz su aprendizaje matemático. Este trastorno, al igual que el TDAH, presenta grandes relaciones con la dislexia, tanto en los mecanismos cognitivos implicados como en el componente genético.

En definitiva, aunque hay quien apunta que la dislexia es un trastorno específico y no es consecuencia de ningún otro tipo de desajuste ni, mucho menos, cuenta con la influencia de otras dificultades, como se ha podido comprobar, los parámetros y lazos de unión son más que evidentes (véase la figura 2). Por ello, es de vital importancia el proceso de análisis de los criterios que conectan la dislexia con otras dificultades de aprendizaje, ya que esto ayudará a que el proceso de detección resulte más eficaz y sea lo más ajustado posible a la realidad.

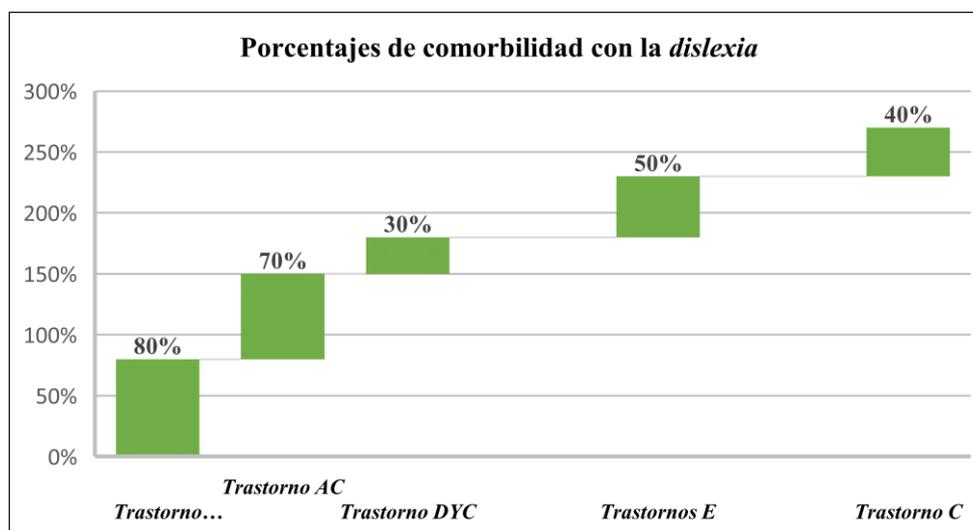


Figura 2. Gráfico sobre porcentajes de comorbilidad de otros trastornos con la dislexia, creado a través del estudio y la descripción de Artigas (2002), que analiza diversos patrones de coexistencia y actuación

³⁸ En este apartado no se hará referencia a los trastornos de escritura (disgrafía y disortografía) porque la comorbilidad existente entre estos y la dislexia ya fue delimitada y precisada anteriormente en el apartado 4.3.

6. EDUCACIÓN Y DISLEXIA. “TODO EL MUNDO NO PIENSA DE LA MISMA FORMA”

Para muchos, supongo, que será difícil reproducirlo, encajarlo en un papel pero a nadie se le llamará torpe por ello. Una persona que no dibuja correctamente, que no es capaz de encajar una figura en un trozo de papel no es considerada un desastre. La mayoría de las personas no tenemos habilidad en el dibujo del natural, incluso tras haber practicado la técnica de dibujo.

(Rembrandt, en AVADIS)

6.1 Primeros pasos hacia la edificación de una educación basada en la igualdad. Desde sus orígenes hasta 1990

Con el paso de los años, el tratamiento de la atención a la diversidad en España ha experimentado grandes cambios a través de diferentes leyes o reformas educativas. Por este motivo, se establecerán dos períodos significativos, uno que abarcará desde 1857 hasta 1990 y otro que se desarrollará entre 1990 y 2014, siendo este, junto con el año 2013, el de máximo esplendor y avance en el campo de la diversidad.

Todo comienza en 1857 con la promulgación de la *Ley Moyano*, la cual defendía una educación uniforme, pública y gratuita, y continúa con la ley 14/1970, que aproxima la Educación Especial al sistema educativo ordinario, como una modalidad educativa más, no como complemento sanitario sino como un tratamiento educativo integral en la atención a la diversidad del alumnado.

Tras su derogación, el sistema educativo español continúa avanzando y en la Constitución española de 1978 se dedican a este nuevo concepto dos artículos: el Art. 27, por el cual se reconoce el derecho a la educación de todos los ciudadanos, y el Art. 49, donde se reconocen explícitamente los derechos de las personas con discapacidad. Sin embargo, cuatro años más tarde, en 1982, se promulga una ley que conseguirá avanzar más en el campo, es la *Ley de Integración Social de Minusválidos (LISMI)*, la cual se encuentra fundamentada en el artículo 49 de la Constitución, en la *Declaración de los Derechos del Deficiente Mental*, aprobados por las Naciones Unidas el 20 de diciembre de 1971, y en la *Declaración de los Derechos de los Minusválidos*, aprobados también por dicha organización el 9 de diciembre de 1975:

Art.7. Se entenderá por minusválido toda persona cuyas posibilidades de integración educativa, laboral o social, se hallen disminuidas como consecuencia de una deficiencia, previsiblemente permanente, de carácter congénito o no, en sus capacidades físicas psíquicas o sensoriales.

(BOE, 30 de abril de 1982, art.7)

Por otro lado, el *Real Decreto 334/1985 de ordenación de la Educación Especial* expone que el Ministerio adquiere el compromiso de integrar a los niños deficientes en los centros ordinarios públicos y concertados, en el plazo de 8 años, después de un período experimental

de 3 y evaluado el programa de integración³⁹. Con esta medida, la Educación Especial quedaría definida como parte integrante del sistema educativo, dirigida a las personas afectadas por disminuciones físicas, psíquicas y sensoriales o por inadaptaciones.

Además, este decreto establece también distintas modalidades educativas: *atención educativa temprana, centros ordinarios en régimen de integración, centros especiales o específicos y unidades de E. E. en centros ordinarios*, y contempla, además, la formación profesional, la educación de adultos y la enseñanza universitaria de estas personas, donde recibirán los apoyos que precisen.

Finalmente, dentro de este primer período educativo que abarca hasta 1990, debe destacarse la importancia que se le dio a la creación de apoyos y adaptaciones que contribuyesen al crecimiento de la defensa de la Educación Especial. Por ello, se inició la edificación y apertura en el año 1986 del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, iniciativa que surgió como apoyo a la puesta en marcha del programa de integración escolar anteriormente desarrollado y que sustituye al Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica que se creó en 1960, cuya finalidad fue potenciar la investigación, información y formación de profesionales en este campo, así como poner a su servicio instrumentos de evaluación, materiales y adaptaciones curriculares.

Sin embargo, aun con todo lo anterior, el cambio más significativo lo supuso la *Ley Orgánica 1/1900, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*, perteneciente al segundo período, la cual, además de modificar la estructura del sistema educativo y de plantear nuevos conceptos, consolidó las actitudes, programas y prácticas ya iniciadas.

6.2 Marco normativo general de atención a la diversidad (1990-2014). Breve trayectoria por las principales leyes estatales de educación españolas

Entre el año 1990 y el año 2013 sucedieron una serie de cambios importantes en lo que respecta al reconocimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales en el sistema escolar. Este reconocimiento dio lugar a la creación de diferentes medidas necesarias para que dichos estudiantes con dificultades pudiesen adaptarse a la marcha normal de la escolarización en pro de su adecuada inclusión.

El término *dificultades de aprendizaje* forma parte del marco legislativo español desde hace ya varios años. Apareció por primera vez con la promulgación de la *Ley Orgánica 1/1900, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*, en la cual fue utilizado como sinónimo del concepto amplio de *necesidades educativas especiales* (NEE)⁴⁰.

En dicha ley, se decretó que las dificultades de aprendizaje, con carácter transitorio y de menor incidencia, son aquellos problemas, psíquicos, físicos o sensoriales no severos que puede tener un alumno en su aprendizaje, independientemente de qué causa sea la que los provoque.

³⁹ Se justifica este Decreto por el cambio de las actitudes sociales hacia las personas con deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales. Se rige por los cuatro principios: normalización de los servicios, integración escolar, sectorización de la atención educativa e individualización de la enseñanza.

⁴⁰ También ACNEE, alumnado con necesidades educativas especiales, definido como aquel que requiere, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

Su aprobación ocasionó el diseño de un programa de intervención único para todo tipo de alumnado, es decir, según esta ley todos los alumnos presentan necesidades educativas⁴¹, por lo cual es necesario realizar las debidas adaptaciones curriculares, adecuando la metodología a las necesidades.

Por su parte, la *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes* garantizó, en los centros sostenidos con fondos públicos, la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, debidas a discapacidad física, psíquica o sensorial, a trastornos graves de conducta o a situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

Asimismo, la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* estableció que las administraciones educativas deben promover la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales y especificó que el alumnado con necesidades educativas especiales, NEE, tendrá una atención especializada, con arreglo a los principios de no discriminación y normalización educativa, y con la finalidad de conseguir su integración.

Con la aprobación en 2006 de la *Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo*, se produjo un cambio de carácter significativo para el desarrollo del campo de las dificultades de aprendizaje en España. En esta ley se hizo, por primera vez, alusión al término *equidad* con la intención de garantizar la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación a todos los alumnos, recalcándose además la necesidad de poner “énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades” (BOE, 2006, p.17168).

Dicha ley también hace alusión al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) y entiende como tal al alumnado que requiere una atención educativa diferente por presentar “dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar” (BOE, 2006, p.17179):

La LOE menciona los principios fundamentales que han de regir el sistema educativo español, siendo uno de ellos la necesidad de ofrecer a todo el alumnado y en todos los niveles educativos una educación de calidad adaptada a las necesidades individuales y en igualdad de oportunidades.

(BOE nº106⁴², 2006, p.17180)

ALUMNADO CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO (ACNEAE)	Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE)	Discapacidad sensorial, motora o psíquica.
		Trastornos graves de la conducta
	Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (AACIN)	

⁴¹ De esta manera, una necesidad educativa especial se describe en términos de aquello que es esencial para la consecución de los objetivos de la educación.

⁴² Publicado el 4 de mayo de 2006 y disponible en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

	Alumnado con Dificultades Específicas de Aprendizaje (ADEA)	Con desfase curricular significativo
	Alumnado de Integración Tardía al Sistema Educativo Español (AITSEE)	Con desfase curricular significativo
	Alumnado con Condiciones Personales o Historia Escolar (ACPHE)	Con desfase curricular significativo

Tabla 8. LOE, Título II. Equidad en la educación. Artículos del 71 a 78 (creada a partir de Boletín Oficial del Estado n.º 106, 2006)

En relación con las adaptaciones y diversificaciones curriculares, el *Real Decreto 696/1995 de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales* establece que se podrán llevar a término las correspondientes adaptaciones curriculares en todos o en algunos elementos del currículum con tal de atender a este alumnado⁴³.

Con la promulgación de la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* se expresa la necesidad de instaurar más firmemente la calidad en la educación para así acceder a una igualdad de oportunidades, con énfasis en la inclusión y en la integración. Esta nueva ley pone especial atención en la diversificación, la cual permite al alumnado una adaptación personal en la educación, y en la incorporación de los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento. Aboga también por una enseñanza especializada según las habilidades y aspiraciones que posea cada alumno, y se da continuidad a las ayudas económicas a la escuela segregada, presente hoy en día en algunos centros privados. En suma, esta ley también estableció qué medidas de atención a la diversidad deben seguirse dependiendo de la etapa escolar en la que se encuentre el alumnado.

Como complemento a esta ley, en el año 2014 se promulga el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, el cual trata en su Artículo 9 aquellas medidas y programas (PMAR) que se deben tener en cuenta en el currículo en el caso de que haya en el aula estudiantes con diversidad. Este artículo establece qué patrones deben seguirse dependiendo del tipo de atención a la diversidad que se requiera⁴⁴.

6.3 Marco normativo autonómico de atención a la diversidad. Decretos y órdenes vigentes en la Comunidad de Castilla y León

Teniendo en cuenta el contexto educativo en el que se inserta este trabajo de fin de máster es necesario establecer qué leyes se encuentran vigentes en la comunidad autónoma de Castilla y León para el tratamiento del alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE) y necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE). La normativa específica para este tipo de alumnado se encuentra regulada y vigente dentro del contexto educativo y es aplicable a todos los centros de enseñanza.

⁴³ Se podrán realizar también adaptaciones en los elementos prescriptivos del currículum previa evaluación psicopedagógica por parte del equipo de orientación educativa psicopedagógica (EOEP) o departamento de orientación (DO) (Jimeno, 2014, p.18).

⁴⁴ Medidas para el alumnado con necesidades educativas especiales, para el alumnado con altas capacidades intelectuales y para el alumnado que se incorpora de manera tardía al sistema educativo.

Aunque debe tenerse en cuenta que las leyes de atención a la diversidad están diseñadas para todos los ciclos educativos, desde infantil hasta bachillerato, así como también para todas las comunidades autónomas, a continuación solo se detallará el marco normativo que se corresponde con la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y con la Comunidad Autónoma de Castilla y León por ser ambas en las que se centra esta investigación.

Órdenes educativas autonómicas⁴⁵

ORDEN EDU/865/2009, de 16 de abril, por la que se regula la evaluación del alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en el segundo ciclo de educación infantil y en las etapas de educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato, en la comunidad de Castilla y León (BOCYL, 22-04-09)

ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria, bachillerato y enseñanzas de educación especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León (BOCYL, 13-8-2010)

Resoluciones Educativas de la comunidad de Castilla y León

Resolución de 25 de marzo de 2009, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se desarrollan determinados aspectos relacionados con la puesta en funcionamiento del programa de diversificación curricular de la educación secundaria obligatoria en la comunidad de Castilla y León (BOCYL, 1-4-09)

Resolución de 17 de agosto de 2009, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se regula el diseño, aplicación, seguimiento y evaluación de las adaptaciones curriculares significativas para el alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en el segundo ciclo de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria en los centros docentes de la comunidad de Castilla y León (BOCYL, 26-8-09)

Resolución de 17 de mayo de 2010; de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se organiza la atención educativa al alumnado con integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa, escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (BOCYL, 27/05/2010)

Resolución de 2 de septiembre de 2014, de la Dirección General de innovación educativa y formación del profesorado, por la que se extiende con carácter experimental al curso 2014-2015 el programa para la mejora de las destrezas de expresión oral,

⁴⁵ En este apartado no se ha incluido la ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL, 08-05-2015) por no recoger en sus artículos nociones específicas relacionadas con la atención a la diversidad.

oratoria, y se convoca a participar a los centros docentes que imparten educación secundaria obligatoria y bachillerato en la comunidad de Castilla y León (BOCYL, 17/09/2014)

RESOLUCIÓN de 20 de febrero de 2006, de la dirección general de formación profesional e innovación educativa, por la que se acuerda la publicación del plan de orientación educativa en la comunidad de Castilla y León (BOCYL, 28/02/2006)

Planes y ficheros de atención a la diversidad

Fichero de atención a la diversidad, del 9 de julio de 2015 por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León.

ACUERDO 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022 (BOCYL, 19/06/2017)

7. DELIMITACIÓN DEL CAMPO DE ESTUDIO. ANÁLISIS DE LA DISLEXIA EN EL AULA DE SECUNDARIA

La dislexia de mi hija de 9 años la hace sentir segura y cohibida al mismo tiempo. A ella le gusta tener un cerebro ‘diferente’ que ama el color y la creatividad. Sin embargo, la escuela es muy difícil para ella y tiene que luchar para adaptarse.

(Lyn Pollard, cofundador de *Decoding Dyslexia*)

7.1 La dislexia en el aula de secundaria. Perfilación y caracterización del alumnado

Tras haber estudiado que las causas que dan lugar a la dislexia se derivan fundamentalmente de un componente genético, es decir, de la herencia recibida de los padres, y también que aparece por primera vez durante el proceso de gestación, es necesario conocer qué herramientas son clave en la detección del trastorno, cuáles son los síntomas o indicios que ayudan al docente a saber qué está ocurriendo en el estudiante⁴⁶, durante el desarrollo del aprendizaje de su propia lengua⁴⁷, y qué características lo definen.

Los síntomas de un alumno que presenta dislexia pueden variar según las etapas de crecimiento y sus características tanto físicas como personales⁴⁸. Es por ello por lo que, aunque estos sean generalmente observables al comienzo del aprendizaje de la lectura y la escritura, pueden ser diagnosticados mucho después. En este sentido, Huerta y Matamala (1997) afirman

⁴⁶ Atendiendo al objetivo de este proyecto, se analizarán los patrones de detección, características presentes en el alumnado durante su etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

⁴⁷ A pesar de que anteriormente se ha mencionado que la dislexia presenta sus primeros síntomas durante el proceso de gestación, para diagnosticarla médica y científicamente son necesarias pruebas tanto psicológicas como psiquiátricas que evidencien la prevalencia de esta dificultad de manera segura (Zamarreño, 2017).

⁴⁸ En este sentido, no debe olvidarse que esta dificultad en muchas ocasiones se presenta en diferentes grados y unida a otros posibles déficits (véase 5.4).

que es en la etapa de educación primaria cuando mejor puede establecerse el diagnóstico de dislexia, ya que en la etapa de educación secundaria será más difícil de detectar por la prevalencia y comorbilidad con numerosos factores afectivos, psicológicos o evolutivos (falta de confianza, baja autoestima, sentimiento de inseguridad, compensado por una cierta vanidad y falsa seguridad en uno mismo, terquedad para entrar en el trabajo y la motivación, frustración, trastornos del sueño, trastornos de alimentación, etc.).

En relación con la dislexia en la etapa de educación secundaria, en la cual se centra este trabajo, al igual que en las etapas anteriores, el docente debe saber cómo hay que actuar. Por ello es necesario que conozca qué tipo de trastorno está manifestándose, cómo está afectando al comportamiento y a la actitud del estudiante en el aula, y qué características presenta un alumno disléxico que tiene o supera los doce años, ya que estas serán diferentes a las presentadas por aquellos que no superan los cinco años y por aquellos que no superan o tienen once años⁴⁹.

Labrador (2016) y Zamarreño (2017), en sus estudios de caso con alumnos disléxicos en el aula de secundaria, encuentran una serie de patrones comunes que los caracterizan, al tiempo que les otorgan diversidad. Son los siguientes:

- ✚ Dificultad en la concentración para realizar actividades en las que interviene la lectura o la escritura.
- ✚ Existencia de abundantes fallos en la utilización de la memoria inmediata, lo cual implica que no recuerdan lo leído por su dificultad con la comprensión de la lectura, el lenguaje escrito o las destrezas matemáticas.
- ✚ Prevalencia de problemas derivados de una interpretación errónea de la información, ocasionada por una falta de comprensión de conceptos abstractos y de una mala velocidad lectora.
- ✚ Falta de organización del espacio, de ordenación de materiales de trabajo y de pensamientos al escribir o al hablar.
- ✚ Ausencia de estrategias y capacidades para planificar el tiempo, las tareas y los exámenes o trabajos.
- ✚ Incesante lentitud a la hora de trabajar y dificultad de adaptación al entorno educativo.
- ✚ Dificultad en el establecimiento de habilidades sociales y ausencia de interés por la cooperación, colaboración y ayuda.

⁴⁹ Las características de los alumnos disléxicos en la etapa de educación primaria pueden consultarse en el *Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Dificultades Específicas del Aprendizaje: Dislexia* emitido por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/a9327d5e-1443-445e-9d32-18953f54684f>

- ✚ Desinterés por la lectura, la escritura o los cálculos matemáticos y bloqueo emocional. El estudiante evita desarrollar cualquier actividad que implique dichas destrezas.
- ✚ Comorbilidad con trastornos de tipo psíquico o psiquiátrico como depresión o ansiedad severa.

En relación con lo anteriormente mencionado, Modol (2015) afirma que las características que presentan estos jóvenes no aluden solo a dificultades que se manifiestan en el proceso de enseñanza – aprendizaje, sino que existen otras características paralelas vinculadas al comportamiento del alumnado de secundaria dentro del aula que generalmente son más evidentes y fáciles de detectar dentro del centro escolar. Estos patrones de comportamiento, no considerados en este caso por la conjunción de numerosos factores de común denominador, son los siguientes:

- ✚ Desinterés por el estudio, especialmente cuando el entorno familiar y/o escolar carece de los estímulos necesarios para motivar al estudiante⁵⁰.
- ✚ Consecución de calificaciones escolares bajas que a menudo hacen que la percepción que se tiene de ellos es la posesión de una discapacidad intelectual, lo cual repercute de forma negativa en el desarrollo de su autoconcepto.
- ✚ Existencia de conductas disruptivas para llamar la atención, o inhibición y pesimismo cercanos o inmersos en la depresión.

Todas estas características o patrones deben ser tenidos en cuenta a la hora de trabajar con un estudiante que presenta dislexia en esta etapa escolar concreta. Sin embargo, para favorecer la intervención dentro del aula, es también necesario generar un clima adecuado, relajado y de confianza (García, 2012). En este sentido, es importante que el docente proporcione al alumno una explicación concisa y detallada de su dificultad, siempre y cuando él lo permita⁵¹, así como también a sus padres, pues el buen clima y la sinceridad deben existir de la misma forma en los dos entornos: el educativo y el doméstico. Para ello, es fundamental, como se insiste en este trabajo, que el docente sea consciente de la sintomatología de la dislexia, de su comorbilidad y de la posible variación interpersonal, de forma que no la confunda con otras dificultades de aprendizaje, como suele suceder (Zamarreño, 2017).

Asimismo, también es importante comprender que los estudiantes de secundaria que presentan esta dificultad pueden llegar a conseguir, de una forma más rápida, un aprendizaje eficaz y una superación de la dificultad si se produce un seguimiento profesional y una atención específica (Huerta y Matamala, 1997).

En definitiva, tanto el profesorado como los profesionales médicos y de orientación deben tener en cuenta una serie de variables importantes, como el nivel de dificultad que tenga

⁵⁰ Hay que tener en cuenta que la falta de estímulos puede llegar a convertirse en fobia escolar (Modol, 2015).

⁵¹ En alumnos de una edad inferior se desaconseja totalmente contarles personalmente la dificultad que poseen y por qué la poseen.

el estudiante, la ratio del aula, la etapa escolar o la capacidad de adaptación al medio. En el caso específico del profesorado, tendrá que trabajar en primera instancia, dentro del currículo de la ESO, aspectos relacionados con la atención, la memoria y el razonamiento, pues:

Es muy probable que durante la etapa de Educación Secundaria los estudiantes se hayan buscado ya sus propias estrategias de aprendizaje para conseguir avanzar, pero en la mayoría de los casos este avance no provoca un buen aprendizaje, ni consigue solucionar la dislexia, únicamente genera estrategias de defensa que aparentan una normalidad en el aprendizaje, pero no conlleva que se haya conseguido.

(Zamarreño, 2017, p.24)

7.2 Actuación e intervención ante el alumnado con dislexia en el aula de secundaria. Respuestas educativas generales

Una vez visto el concepto de dislexia y la gran incidencia que esta dificultad tiene en la mayoría de los centros escolares en la actualidad, y conocidas sus manifestaciones más representativas y los patrones de seguimiento más importantes, es necesario conocer los procedimientos de actuación que debe seguir el docente para ofrecer una correcta y productiva respuesta educativa a esta dificultad de aprendizaje. En este sentido, deberá mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje, así como resolver el posible fracaso escolar y, sobre todo, evitar la aparición de sensaciones y emociones que puedan repercutir negativamente en el desarrollo personal e intelectual del estudiante.

Así, Marrodán (2006) expone que, en el caso específico de la dislexia, a la hora de llevar a cabo cualquier actuación, es esencial conocer aquellos tratamientos especiales para cada tipo, así como haber desarrollado una evaluación completa que permita conocer los déficits presentes en el alumno. Resulta, por tanto, ineludible el diseño de un programa de intervención eficaz y ordenado.

Si bien es cierto que gran parte de estas tareas no son responsabilidad íntegra del docente, este deberá verificar su cumplimiento y, sobre todo, suministrar apoyo personal al estudiante durante todo el proceso, incidiendo en el aumento de la autoestima y la motivación, y evitando que el alumno deje de interactuar en su grupo de iguales.

Tejedor, García y Rodríguez (1994, *apud* Outón, 2004, p.8) definen el programa de intervención como “un conjunto sistemático de actuaciones que se ponen en marcha para alcanzar unos objetivos”. En relación con el término, Miguel (2016, p.27) apunta que dentro de él se encuentran una serie de características propias de los programas de intervención⁵²: la sistematicidad (todas las actuaciones que se vayan a llevar a cabo tienen que ser diseñadas y evaluadas una vez que hayan sido efectuadas) y la planificación, con la que se pretende establecer los objetivos que se quieren alcanzar, la metodología, el diseño de actividades, los recursos, tanto materiales como personales, y el tiempo que se va a invertir.

⁵² “Un programa no es más que un documento en el que se recogen todos aquellos componentes necesarios para la implementación de la intervención y que ayuda a conducir el proceso”(Outón, 2004).

Para el desarrollo de un correcto programa de intervención, Marrodán (2006) describe un conjunto de aspectos que se deben tener en cuenta, especialmente en aquellos que tratan los diversos tipos de dislexia:

- ✚ Comenzar por una evaluación que permita ofrecer un análisis íntegro del alumno (datos personales y del ambiente en el que vive y aspectos neuropsicológicos, psicopedagógicos y psicolingüísticos).
- ✚ Conocer las posibilidades del alumno, lo que hace y lo que es capaz de hacer, y hacer partícipes a las familias, a fin de que colaboren en todas las tareas necesarias.
- ✚ Tener claros los objetivos que se van a desarrollar en la intervención, concretar el procedimiento que se llevará a cabo y los profesionales que actuarán, y determinar el tiempo que ocupará dicho tratamiento.
- ✚ Comunicar al alumno el proceso e incentivarle a colaborar de manera activa con una actitud positiva y alegre. Además, es conveniente llevar a cabo evaluaciones a lo largo del proceso y cuando sea preciso, con el objetivo de realizar cambios en él.

Tomando como referencia todo lo anterior, se proporcionarán a continuación aquellos parámetros de actuación clave para el docente cuando este se encuentre en el aula de educación secundaria con un alumno disléxico.

Atendiendo a Labrador (2016), el papel que cumple el docente en estos casos es complejo y difícil, ya que conlleva una intensa implicación profesional, un vasto conocimiento sobre la materia y una constante formación e implicación emocional con los alumnos. Su labor es, sin embargo, sumamente importante en la detección de este trastorno, pues, como ya se ha dicho, puede permanecer oculto (véase la imagen 10).

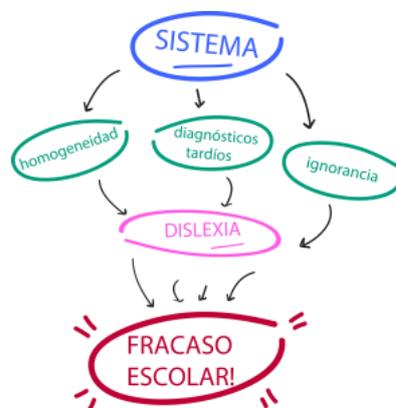


Imagen 10. Variables que debe evitar un docente en su actuación en el aula ante un estudiante con dislexia (tomada de la *Fundación Aprender*)

Dentro del aula, el profesor debe manifestar siempre una actitud positiva y motivadora, pues el éxito de sus alumnos dependerá en gran medida de ambos factores. Además, ha de procurar proporcionar un tratamiento en equidad a los estudiantes con dislexia, es decir, el docente debe intentar que el aprendizaje sea, si no igual, parecido al de los demás, eso sí, teniendo siempre en cuenta el grado de afectación que manifiesten, el refuerzo que necesiten y los profesionales de los que se dispongan. Pero, en cualquier caso, el docente debe tener muy presentes las siguientes estrategias básicas de comportamiento, presentadas por Iglesias (2007 *apud* Labrador, 2016), para que un alumno con dislexia desarrolle su aprendizaje:

- ✚ Aceptar las preguntas que haga durante el transcurso de la clase y asegurarse de que capta y comprende todas las instrucciones que se le dan⁵³.
- ✚ Dar a todos, pero especialmente a este alumno, instrucciones simples, claras y concisas para no dar pie a la confusión. En caso de que fuera necesario, repetir las intentando ser más claro.
- ✚ Elogiar las capacidades, fortalezas y sobre todo su esfuerzo y coraje para enfrentar su dislexia, sin olvidar la carga psíquica y psicológica que esta le puede producir.

En suma, también es importante que el docente compruebe si en etapas anteriores el alumno afectado ha sido objeto de un seguimiento especial y en qué medida, para poder establecer un nivel de punto de partida. Asimismo, ha de tener presente que existen grandes posibilidades de que el estudiante en cuestión no haya sido diagnosticado. En este caso tendrá que supervisar si muestra algún comportamiento anómalo. Por último, no debe olvidar que la relación entre ambos debe ser cercana, aunque, eso sí, sin rebasar los límites profesionales ni excederse en la práctica.

Una vez que el docente es conocedor del trastorno, sabe cómo actuar con el alumno, sabe qué actitud debe tomar a lo largo del proceso de aprendizaje y qué relación debe establecer con él, tendrá que “poner en práctica ciertas estrategias de intervención para asegurar que su práctica docente y el aprendizaje de su alumno disléxico se van a desarrollar de la mejor manera posible” (Prodislex, 2010).

En lo que respecta a la variable docente – familia, es importante que este mantenga informado siempre a los padres sobre las dificultades y necesidades educativas de su hijo, además de asegurarse de que se conoce perfectamente la situación en la que el estudiante se encuentra. En sentido inverso, si fuera posible, sería también de gran utilidad que los familiares permitieran el acceso a los resultados de las pruebas médicas para conocer el grado de afectación. Por ello, se debe mantener un contacto constante entre ambas partes, de forma que las actuaciones que se implementen resulten coordinadas y eficaces (véase la imagen 11).

⁵³ Es importante que el docente no desespere y que acepte y admita que este alumno tardará más tiempo en aprender y que se cansará más rápidamente que los demás (Musach, 2007 *apud* Labrador, 2016).



Imagen 11. Protocolo de actuación entre docente y padres de un alumno con dislexia (tomada de la asociación *Dislexia y Familia Argentina (DISFAM)*)

Finalmente, debe añadirse que la estrategia fundamental e inicial que el docente debe llevar a cabo dentro del aula es la observación⁵⁴, ya que esto le permitirá, por un lado, recoger datos sobre actitudes, comportamientos y dificultades de su alumnado y detectar cualquier tipo de problema que se presente en sus alumnos a lo largo de su aprendizaje, y, por otro lado, le proporcionará las herramientas clave y necesarias para saber qué tipo de aprendizaje es mejor para ellos, qué metodología es la más adecuada y cuál es la forma de trabajo que mejor funciona.

7.3 Diagnóstico, habilidades y valoración psicométrica de un estudiante con dislexia en el aula de secundaria

Según estudios recientes en el campo de la psiquiatría como el de Thambirajah (2010, *apud* Modol, 2015), para que se establezca un diagnóstico correcto de dislexia, es necesario, independientemente del curso y del trimestre en que se encuentre el alumno, que exista una dificultad para leer significativa y persistente, y que la edad lectora esté dos años por debajo de la edad cronológica media.

El alumno disléxico, en cualquier etapa educativa, manifestará dificultades en la precisión y velocidad lectora, por lo que tendrá que poner en marcha una serie de operaciones mecanizadas de la lectura, como, por ejemplo, la decodificación de las letras y las palabras. Este hecho limitará la cantidad de recursos cognitivos que puede utilizar para realizar una lectura comprensiva del nivel escolar que se espera de él.

El principal objetivo de este trabajo es proporcionar una serie de estrategias didácticas adecuadas para manejar, ayudar y motivar al alumno disléxico en el aula de secundaria, por tanto, no se centrará en establecer ni guiar hacia los diferentes tipos de diagnósticos posibles, pues recuérdese que incluso si no ha sido diagnosticado anteriormente, es posible que haya conseguido, de forma más o menos efectiva, controlar su déficit con estrategias de carácter compensatorio:

⁵⁴ Según el Instituto Técnico de Estudios Aplicados (2013, bloque 4, módulo 20), la observación no puede llevarse a cabo en cualquier momento, debe realizarse en un contexto y momentos específicos para que las conclusiones que se extraigan de este estudio se encuentren lo más arraigadas posible a la realidad. Es importante desarrollar la observación en situaciones naturales en las que el alumno con dislexia esté cómodo, en un ambiente distendido, de confianza y sin la presión de estar siendo evaluado.

Muchos jóvenes con dislexia desarrollan estrategias de lectura compensatorias para minimizar sus dificultades lectoras si bien seguirán mostrando problemas en velocidad lectora y ortografía, así como en las tareas de decodificación fonológica, lo cual indica persistencia de los déficits cognitivos típicos de la dislexia.

(Modol, 2015, p.16)

En caso de que el docente comprobase la existencia de un alumno disléxico en el aula de secundaria que no ha sido diagnosticado anteriormente, se recomienda consultar el protocolo Prodislex, una guía de detección de uso sencillo para aplicar al alumnado que manifieste dificultades compatibles con la dislexia, y que posteriormente lo derivase al Departamento de Orientación o a los especialistas pertinentes (Salas *et al.*, 2010).

Finalmente, no debe olvidarse que el diagnóstico de cualquier dificultad específica de aprendizaje es exclusivamente clínico y, por tanto, cuando se tenga noticia de un caso de dislexia, este debe ser derivado a un especialista en el campo, el cual se encargará de establecer unos patrones de actuación, seguimiento y una comprobación exhaustiva de las capacidades y conocimientos poseídos.

En lo que respecta a las habilidades que este tipo de estudiantes disléxicos presentan, sobre todo los estudiantes que se encuentran en la etapa de educación secundaria, debe destacarse el predominio del pensamiento visual sobre el lingüístico, según se ha comprobado en estudios de caso como el de Alvarado y Álvarez (2013). Se hace, por tanto, imprescindible la utilización de estrategias de aprendizaje que favorezcan significativamente la integración de la información que el docente pretenda transmitir, teniendo presente que los principales aspectos afectados son el área de comprensión verbal y la memoria de trabajo.

Stein (2001, *apud* Modol, 2015), por su parte, afirma que la organización cerebral de un disléxico es diferente a la de una persona no disléxica, lo cual le conduce con frecuencia a potenciar otras áreas que van a funcionar de forma más potente y eficaz. En este sentido, es necesario tomar como referencia la clasificación de Gómez (2006), en la cual se exponen qué características positivas poseen los estudiantes disléxicos que les pueden ayudar a potenciar otros aspectos de su aprendizaje y que sirven al docente para hacer más productivo el proceso de enseñanza – aprendizaje:

- ✚ Experimentación de una alta velocidad para el procesamiento de la información⁵⁵.
- ✚ Habilidad para llevar a cabo un pensamiento intuitivo inconsciente: son muy intuitivos y perspicaces.
- ✚ Desarrollo de la curiosidad y el autodidactismo, necesidad por investigar y experimentar en el entorno.

⁵⁵ El pensamiento visual propio del disléxico se realiza a la velocidad de las imágenes, mientras que el pensamiento verbal de los no disléxicos se lleva a cabo a la velocidad de las palabras que resulta ser entre seis y diez veces más lento.

- ✚ Potenciación de altas competencias visoespaciales y gran capacidad pragmática para la resolución de problemas.
- ✚ Capacidad de enfoque holístico para la resolución de problemas gracias a una percepción de la realidad y del entorno multidimensional (usan todos los sentidos), de un modo más integrado y global.
- ✚ Excelente memoria a largo plazo especialmente para experiencias.
- ✚ Posesión de una gran imaginación y buena experimentación de ideas como realidades.

Finalmente, en lo que respecta a la valoración psicométrica de estos alumnos, Alvarado y Álvarez (2013) apunta que deben ser evaluados a través de pruebas factoriales sin influencia verbal y que midan la inteligencia verbal y no verbal en niños, adolescentes y adultos, como el test breve de inteligencia de Kaufman, el test de inteligencia no verbal Toni-e o, el más utilizado, el test de matrices progresivas de Raven⁵⁶, ya que si se utilizan escalas de inteligencia general, como la escala de inteligencia general de Wechler para niños-IV (WISC-IV), es muy probable que estas no reflejen su coeficiente de inteligencia real y proporcionen datos poco fieles y perfiles no válidos⁵⁷.

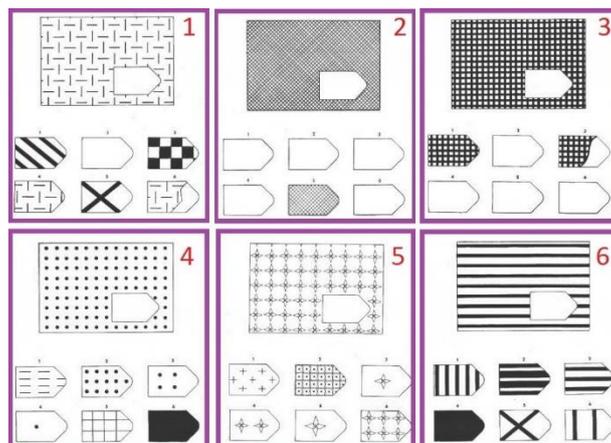


Imagen 12. Extracto del test de matrices progresivas de Raven (tomada de Raven, 2003, *apud* Alvarado y Álvarez, 2013)

⁵⁶ El test de matrices progresivas de Raven es uno de los instrumentos más utilizados para medir el razonamiento analógico, la capacidad de abstracción y la percepción. Así, sus sesenta preguntas permiten evaluar el factor “g” de inteligencia propuesto por Spearman, esos procesos mentales y cognitivos más generales donde solemos dar respuestas más o menos efectivas a los problemas cotidianos. Definición disponible en <https://lamenteesmaravillosa.com/test-de-matrices-progresivas-de-raven-sirve/>

⁵⁷ Las matrices progresivas de Raven contienen tres versiones de dificultad creciente organizadas en cuatro cuadernillos de aplicación. Para nuestro contexto utilizaríamos la escala APM, la cual se adapta al examen de adolescentes y adultos con mayor dotación intelectual. Esta consta de cuarenta y ocho problemas (la serie primera contiene doce problemas y la serie segunda contiene treinta y seis problemas).

8. ESTABLECIMIENTO DE NUEVOS HORIZONTES METODOLÓGICOS PARA EL ALUMNADO DISLÉXICO EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA. ADAPTACIONES, MÉTODOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Cuando alguien que te está ayudando se frustra, no lo permitas. Apártate porque no puedes aprender nada estando bajo presión. ¡Y no te preocupes de la etiqueta dislexia!

(Erin Brockovich, *USA Today*)

8.1 Nuevas propuestas y estrategias metodológicas docentes para la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura a alumnos con dislexia en el aula de secundaria

A diferencia de otros elementos del currículo, la metodología no viene especificada por la normativa legal de aplicación general en España⁵⁸, sino que es la ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto⁵⁹, de carácter autonómico, la encargada de ofrecer, en su artículo 6, qué medidas ordinarias de atención educativa e indicaciones relacionadas con, sobre todo, principios pedagógicos y metodológicos deben seguirse en caso de tener alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en cualquier etapa escolar, ya sea infantil, primaria, secundaria o bachillerato.

Teniendo en cuenta el objetivo de este trabajo, se proporcionarán a continuación una serie de claves que el docente debe seguir y tener en cuenta en el aula de secundaria, tanto en lo que respecta a la elaboración de materiales como al desarrollo y actuación en las clases. Es necesario mencionar que en esta sección se hará especial hincapié en la materia de Lengua Castellana y Literatura por ser a la que va dirigido este trabajo y porque es en la que se desarrollan de una forma más directa las destrezas afectadas por la dislexia.

La clave para que un alumno avance en su aprendizaje, en cualquiera de las materias que estudia, reside, como ya se mencionó en 7.2, en desarrollar estrategias compensatorias que le permitan convivir con la dislexia. La intervención con un estudiante disléxico en el área pedagógica, por lo tanto, ha de ir dirigida a compensar sus dificultades a partir de los potenciales que presenta, para lo cual el docente deberá buscar nuevos caminos para ofrecerle un aprendizaje significativo y satisfactorio (Alvarado *et al.*, 2007, *apud*, Modol, 2015).

A la hora de decidir qué metodología es la más adecuada para desarrollar en clase, independientemente de la materia que se imparta, el docente debe tener claro que el alumno disléxico necesita que el sistema educativo en el que está inmerso se adapte a sus necesidades, es decir, se deberá potenciar que los alumnos desarrollen sus habilidades mediante la puesta en práctica de aprendizajes funcionales con aplicaciones prácticas que les sirvan en su vida diaria.

Los estudios recientes que han investigado sobre qué métodos son los más eficaces para los alumnos disléxicos coinciden en que los más resolutivos son aquellos que se centran en

⁵⁸ LOE, LOMCE y Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre.

⁵⁹ Puede consultarse íntegramente en la web en :

http://creecyl.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Orden_EDU_1152_2010_respuesta_ACNEAE_JCYL.pdf

potenciar el aprendizaje multisensorial, ya que implica un tipo de enseñanza en la que los canales sensoriales son estimulados de forma simultánea, de modo que se optimiza y enriquece el proceso de aprendizaje de los alumnos. No ha de olvidarse, en este sentido, que los alumnos disléxicos de secundaria tienden a presentar un predominio del pensamiento visual sobre el lingüístico (véase 7.3). Por otro lado, la aplicación de estos métodos resultará igualmente óptima para el resto de la clase, ya que garantizará un aprendizaje en igualdad de oportunidades para todos, implicando así el uso de las vías visuales, auditivas, táctiles y kinestésicas simultáneamente (Alvarado *et al.*, 2007, *apud*, Modol, 2015).

En suma, se recomienda que las estrategias metodológicas que se lleven a cabo en el aula no sean generalizadas, ya que, principalmente, no hay dos disléxicos iguales y, por tanto, la intervención debe ser personalizada. Por ello, el docente deberá escoger las actividades que mejor se ajusten a la fase del proceso de aprendizaje que se quiere conseguir y tomar decisiones al respecto, así como también hacer uso de su autonomía pedagógica e intentar siempre favorecer al alumno con dificultades para su consecución (Encabo de Lucas, 2010).

El punto de partida del docente para el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje es tener muy claro qué es lo que se le debe enseñar o reforzar a este alumno. Una vez que estos principios han sido fijados, es importante conocer cómo deben llevarse a cabo para obtener el mejor resultado con nuestro alumno disléxico. Según Alsina (2015, *apud*, Labrador, 2016), hay que tener en cuenta que tanto el sentido del oído como el sentido de la vista deben trabajar de manera simultánea en el desarrollo del aprendizaje del alumno ya que son los dos que más favorecerán su progreso en el aprendizaje; se han de combinar la enseñanza analítica y la sintética.

Finalmente, las instrucciones que el docente debe dar al alumno deben ser claras, simples y muy concisas, para así evitar cualquier tipo de confusión, y la enseñanza debe ser un proceso de constante adaptación a las necesidades y al contexto en el que se genera el aprendizaje. En la Educación Secundaria Obligatoria los estudiantes precisan de un constante trabajo en casa y estudio personal, por ello, “es conveniente que el docente proponga algunas directrices para que desarrolle técnicas de estudio adaptadas a su problema y a sus necesidades y, así, estudie de manera que comprenda los contenidos sin agobiarse o desesperarse por las dificultades que encuentra” (Prodislex, 2010).

En lo que respecta a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, aunque el *Protocolo de Detección y Actuación en Dislexia para Secundaria*, emitido por Prodislex⁶⁰ en noviembre de 2010, propone una serie de pautas específicas para que el docente aplique en el aula, en este trabajo se propondrán una serie de estrategias metodológicas que han sido fruto de

⁶⁰ Protocolos que han sido elaborados por un equipo de profesionales con la colaboración de Disfam, asociación de Palma de Mallorca formada por familias con hijos disléxicos, y de la UIB, Universidad de las Islas Baleares. Su realización ha contado con la supervisión de profesores y profesionales de la Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado. Pueden consultarse en <https://www.disfam.org/prodislex/>

una labor de investigación y de reuniones, a través de Skype, con profesionales⁶¹ del campo de la dislexia, así como también de la lectura de la investigación realizada por Gómez (2006).

En primer lugar, como se mencionó al comienzo de este apartado, será imprescindible fomentar el aprendizaje multisensorial para estimular, siempre que sea posible, los sentidos visual, auditivo y táctil. Para ello, será fundamental que el docente utilice vídeos como principal recurso educativo y, como bien apunta Arteaga (2014), que los use de manera bidireccional, de forma local o en red, esto es, realizando grabaciones con teléfonos móviles, por ejemplo, y de forma preferentemente grupal⁶². Es importante que los alumnos que no presentan esta dificultad se involucren e incluso participen en las actividades, ya que así serán respetuosos con la propuesta y con las estrategias metodológicas, y las entenderán como un derecho del compañero afectado, para aprender en igualdad de condiciones.

En relación con lo anterior, el profesor de Lengua Castellana y Literatura deberá permitir que el alumno disléxico utilice en clase medios informáticos como ordenadores o tabletas⁶³ y, además, deberá incentivarlo para que trabaje en clase con ellos en la medida de lo posible, para realizar las tareas, entregar los deberes, etc. Estas herramientas, como bien apunta Rello (2014), potenciarán el desarrollo de las habilidades psicomotrices, analíticas y cognitivas del estudiante, lo cual favorecerá su interés y también el desarrollo de su aprendizaje. El alumno puede valerse de herramientas informáticas como *DysWebxia*, *Dysegxia*, las cuales mejoran la lectura y la escritura de personas disléxicas.

Por otro lado, se aconseja al docente la utilización de esquemas, mapas mentales y conceptuales para la explicación de los contenidos, sobre todo en lo que respecta al bloque de educación literaria, ya que esto facilitará al alumno el doble modelo de codificación verbal y visual. Asimismo, es recomendable promover la grabación de las explicaciones dadas en el aula para que el estudiante pueda usarlas en casa como un material de refuerzo que le permita recordar, asimilar y estudiar los contenidos tratados en clase por vía auditiva.

Será también importante para fomentar el avance del aprendizaje del alumno con dislexia la elaboración de diccionarios personalizados de enriquecimiento de vocabulario, así como su utilización con pestañas laterales con el abecedario incorporado. Estos constituyen, una herramienta útil para trabajar la ortografía arbitraria (basada en la ruta léxica), con respecto a la cual Prodislex (2010) desaconseja la copia sistemática de palabras incorrectas, puesto que no contribuye a su integración, al igual que sucede con la ortografía natural, fundamentada en la ruta fonológica.

⁶¹ Tutores especializados en dislexia del curso “Actuaciones ante la dislexia en la escuela” del centro de Formación Universitario y Profesional Carpe Diem, realizado para la obtención de información sobre dislexia y la adquisición de estrategias y metodologías docentes.

⁶² En la web existen numerosas herramientas gratuitas que son muy interesantes y facilitan la elaboración de vídeos. Modol (2015) apunta que las más eficaces son Movenote, Moovly o Powtoon.

⁶³ Las herramientas TIC son muy ventajosas para el alumno con dislexia, ya que, aparte de permitirle el acceso a la información, le facilitan su abordaje gracias a las propias tecnologías que proporciona la web 2.0 (Moursund, 2014).

Por último, la metodología más efectiva y aconsejable, desde mi punto de vista, para la potenciación del método multisensorial es el Aprendizaje por Proyectos (ABP), ya que favorece el aprendizaje por descubrimiento y experimentación, y es una opción pedagógica basada en la investigación, lo que se corresponde con las características del alumno disléxico en secundaria descritas en 7.3. Su principal objetivo es organizar los contenidos curriculares desde un punto de vista globalizador y significativo de modo que se relacionen los conocimientos con la vida cotidiana (Moursund, 2014).

De esta forma, el ABP⁶⁴ asegura aprendizajes significativos y funcionales, y enseña a los alumnos a investigar y a cooperar (véase la imagen 13). El trabajo es llevado a cabo en grupos y la duración dependerá de la amplitud de la temática y del docente. Fomenta en el alumno la autonomía, la autorreflexión y la capacidad de liderazgo, “se cambia el foco de la enseñanza del educador al educando, convirtiendo al primero en un guía” (Arcas, 2013, p.56).



Imagen 13. Perspectivas que se han de considerar en el aprendizaje basado en proyectos (tomada de Álvarez *et al.*, 2010)

Finalmente, en una materia como Lengua Castellana y Literatura será importante que el docente señale siempre los objetivos mínimos de cada tema para facilitar el aprendizaje del vocabulario y la gramática, y que reduzca la cantidad de unidades léxicas desconocidas, tal y como apunta Encabo de Lucas (2010), para facilitar las tareas de comprensión y expresión escritas.

8.2 Metodologías clave para el desarrollo de la comprensión lectora y la expresión e interacción escritas a alumnos con dislexia en el aula de secundaria

La comprensión lectora y la expresión e interacción escritas son dos de las destrezas más importantes que se ejercitan en el aprendizaje de la lengua española, así como también las más difíciles de desarrollar para un estudiante con dislexia. En este apartado se describirán

⁶⁴ Para enriquecer su aplicación es aconsejable la utilización de las TIC, puesto que esto favorecerá un ambiente educativo basado en el propio estudiante de modo que le ayuda a ser independiente, autosuficiente y capaz de aprender a aprender en su futuro.

aquellas metodologías que debe llevar a cabo el docente para que el alumnado con esta dificultad progrese en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En primer lugar, tomando como referencia a Arcas (2013), las estrategias metodológicas que deben adoptarse para favorecer la comprensión lectora se organizan en tres fases: preinstruccional, instruccional y de consolidación, y son una compilación de aquellas estrategias de aprendizaje que facilitan:

- ✚ La búsqueda de información relevante de un texto.
- ✚ La extracción de su significado, la organización y la estructuración de la información obtenida.
- ✚ La composición de relatos escritos, la construcción de un saber significativo y la elaboración de un saber aplicado.

En la fase preinstruccional, el alumno deberá aprender estrategias orientadas al desarrollo de la atención y a la activación de conocimientos previos como son la lectura de índices, títulos y subtítulos, y la elaboración de una lectura rápida extrayendo la información general del texto. A continuación, deberá emprender estrategias destinadas a la elaboración de su significado. Para ello deberá realizar una lectura lenta y comprensiva subrayando las ideas principales de cada párrafo y parafraseándolas al margen de este, todo ello a través de la elaboración de pequeños resúmenes.

En la fase instruccional el proceso se vuelve más complejo. El estudiante deberá elaborar la información que presenta el texto, para lo que será necesario que el docente le enseñe a realizar esquemas, cuadros sinópticos y comparativos. Se trata de estrategias de organización que fomentan el doble modelo de codificación, verbal y visual, tan recomendado en el caso de los trastornos disléxicos.

Por último, la fase de consolidación tiene como objetivo facilitar la memoria y el recuerdo de lo aprendido. Esto se llevará a cabo mediante estrategias de repaso, realización de mapas mudos y elaboración de reglas mnemotécnicas, todas ellas orientadas a reforzar la transferencia de información y a la búsqueda de datos complementarios y relacionados. Es importante que en esta fase el docente insista al estudiante en la inferencia de contenidos no explicitados en el texto, para así potenciar su capacidad de autoanálisis y autorazonamiento, pues “esta estrategia supone una capacidad de procesamiento semántico altamente elaborada” (Egido, 2014).

Por su parte, los libros de lectura obligatorios son un procedimiento habitual de evaluación en la etapa de secundaria; por ello, para cada curso, el docente deberá reducir la cantidad, evaluarlos a través de trabajos previamente estructurados o de la entrega de los resúmenes por capítulos, evitar la realización de exámenes y adecuarlos al nivel lector del estudiante. Asimismo, los exámenes de comprensión de lectura también deben seguir un proceso fijo:

1. Antes de comenzar, el docente deberá leer el texto oralmente una vez (ya sea a nivel de grupo-clase o a nivel individual) o permitir al estudiante tener la grabación del texto para apoyar la lectura.
2. Se deberá aumentar el tamaño de la letra y el interlineado, fragmentar el texto en pequeñas partes e intercalar las preguntas de comprensión o numerar los párrafos del texto para que el alumno sepa dónde encontrar la respuesta, pues tener muchas dificultades de memoria a corto plazo.
3. Se deben evitar, a toda costa, preguntas de respuesta abierta.

(Prodislex, 2010)

En lo referente a la expresión e interacción escritas, es muy probable que el estudiante escriba las palabras tal y como suenan en lugar de escribir la grafía correcta. Este es uno de los fallos más comunes que el docente se va a encontrar. Según Cuetos:

La ruta de conversión grafema-morfema, que permite escribir muchas palabras del castellano, puede (...) asegurar una escritura correcta en idiomas ortográficamente transparentes (...), en (...) que a cada segmento fonológico corresponde sólo una opción grafémica. Sin embargo es insuficiente para explicar la escritura de muchas palabras de lenguajes ortográficamente opacos tales como el inglés, donde a un segmento fonológico pueden corresponder varias opciones grafémicas.

(Cuetos *et al.*, 2012)

Teniendo en cuenta esto, y siguiendo a Labrador (2016), es importante que el alumno realice ejercicios o dinámicas de trabajo en las que se fijen las grafías, pero, al mismo tiempo, las reglas de formación de palabras y de pronunciación. Una vez que haya realizado este proceso, es fundamental que el docente haga hincapié en aquellas palabras que no cumplen la norma general, pues será en ellas donde el alumno disléxico encuentre mayores dificultades⁶⁵.

Por ello, será necesario que el estudiante aprenda siempre las palabras en un contexto para asociarlas a un significado concreto y vincularlas a una realidad. Es cierto que dentro de una clase es muy complicado llevar a cabo todas las actividades que este alumno necesita, y más en secundaria, pero, como bien afirma Labrador (2016), con las adecuadas actividades complementarias todas esas faltas ortográficas pueden ser subsanadas.

En suma, cuando el alumno deba desarrollar una actividad de expresión e interacción escritas es importante que elabore una guía que pueda seguir a la hora de escribir. Esta guía le servirá para organizar las ideas que quiere plasmar, elegir un vocabulario clave necesario en su escrito y establecer el número de párrafos en los que desarrollar las ideas principales de su tema (Labrador, 2016). Asimismo, en los exámenes, el docente deberá cambiar el formato, deberá elaborar enunciados cortos, destacar palabras clave, crear actividades con apoyo visual, poner un ejemplo y aumentar tamaño de la letra, todo ello con el objetivo de que el estudiante no encuentre ningún obstáculo en su realización y, al igual que sus compañeros, pueda responder a todo aquello que se le pregunta de forma correcta.

⁶⁵ Un estudiante disléxico tiende a generalizar las reglas que aprende, convirtiendo, por ejemplo, los verbos irregulares en regulares mientras escribe (Labrador, 2016).

En definitiva, el desarrollo de la expresión escrita requerirá un trabajo previo con los contenidos que se van a abordar, de forma que se facilite la redacción de textos bien estructurados, coherentes y sin faltas de ortografía:

Es importante que la intervención que realice el profesor se vea claramente dirigida a la comprensión escrita, para que comprenda lo que hay que escribir y también su propio escrito.

(Prodislex, 2010)

Finalmente, para que todo este proceso de aprendizaje, perfeccionamiento y trabajo dé sus frutos, es importante que el docente muestre una actitud activa y positiva. Transmitir la motivación al alumno es imprescindible para incentivar la suya y que el aprendizaje resulte efectivo.

8.3 Estrategias para la evaluación y técnicas de corrección para el alumnado con dislexia en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en secundaria

Uno de los aspectos más importantes de la práctica docente es la evaluación del alumnado. Este procedimiento, como el resto de los componentes curriculares, ha de adecuarse a los estudiantes con dislexia para no obstaculizar su proceso de aprendizaje ni generar en ellos sentimientos tales como desmotivación, fracaso o pérdida de la autoestima.

A continuación se presentan una serie de estrategias para la evaluación y técnicas de corrección para este tipo de alumnado (véase la tabla 9).

Estrategias para la evaluación y técnicas de corrección	Estrategias para la evaluación y técnicas de corrección
Utilizar un color alternativo al rojo para la corrección, ya que el rojo se relaciona con el fracaso.	Evitar la realización de exámenes globales de aquellas asignaturas que ya se hayan aprobado en evaluaciones anteriores.
Evitar la corrección sistemática de todos los errores en su escritura.	En aquellas asignaturas que haya suspendido alguna evaluación, eliminar los temas aprobados a lo largo del curso.
Presentar las preguntas del examen por escrito (no dictar).	Realizar una lectura previa del examen.
Si el alumno presenta una disgrafía asociada, permitir el uso del ordenador para realizar las pruebas de evaluación.	Siempre que sea necesario, se le debe proporcionar tiempo adicional en las pruebas de evaluación escritas y/o reducir el número de preguntas a contestar.
Evitar que el alumno tenga más de un examen por día y espaciados en el tiempo.	Evaluar las pruebas de evaluación y trabajos en función del contenido, las faltas de ortografía no deben influir en la puntuación o resultado final de las mismas.
Dar a conocer las fechas de las pruebas de evaluación con más de una semana de antelación.	Plantear alternativas complementarias de evaluación al examen escrito dependiendo de las características del alumno.

Tabla 9. Estrategias para la evaluación y técnicas de corrección en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura para un alumno con dislexia (creada a partir de Prodislex, 2010)

Por tanto, el docente debe tener muy claro en todo momento las características que presenta su alumno disléxico y las dificultades, sobre todo a la hora de confeccionar el examen que este vaya a realizar, pues deberá cambiar el formato, mediante la elaboración de enunciados cortos, subrayar las palabras clave en los enunciados, crear actividades con apoyo visual y aumentar el tamaño de la letra, todo ello con el objetivo de que el estudiante pueda realizar el examen con las mismas preguntas, contenidos y condiciones que el resto de sus compañeros.

En lo que respecta a las técnicas de estudio, cada alumno, independientemente de que presente dificultades específicas de aprendizaje o no, tiene un estilo de aprendizaje que favorece la adquisición de nuevos conocimientos de una forma determinada. El docente siempre debe ayudarle a identificar qué métodos de estudio se adaptan mejor a su estilo de aprendizaje, dedicando dentro del aula un espacio para enseñar diversas técnicas de estudio. Así, el alumno podrá elegir la técnica que le resulte más funcional para alcanzar unos resultados académicos satisfactorios.

Siguiendo a Arcas (2013), las técnicas de estudio para el alumnado con dislexia se reducen a dos ámbitos fundamentales: pautas de higiene de estudio y aumento progresivo del tiempo de estudio.

Las pautas de higiene de estudio son aquellas condiciones psicológicas y ambientales que favorecen la adquisición del hábito de estudiar. El docente puede incidir, como un elemento de reflexión con sus alumnos, en la necesidad de disponer de una mesa de trabajo cómoda y ordenada, comprobar que se dispone de todo el material necesario para estudiar (libros, cuadernos, lápices, bolis, etc.), comenzar a estudiar, aproximadamente, a la misma hora todos los días, consultar el horario de clases y mirar aquellas asignaturas y ejercicios que hay que preparar para el día siguiente, distribuir bien el tiempo, programar descansos y llevar una vida equilibrada, con un reparto equitativo del tiempo dedicado a estudiar.

El incremento progresivo del tiempo de estudio es importante trabajarlo cuando el estudiante manifieste una escasa capacidad de concentración. Para su desarrollo puede animarse al alumno a que elabore un esquema, busque palabras en el diccionario o diseñe un mapa conceptual sobre lo que ha leído o estudiado (véase la imagen 14). Esta técnica puede ayudarles a mantenerse un rato más centrados en un mismo objetivo.

Por último, será importante también para el estudiante que el docente fomente tiempos sostenidos de activación mental de aproximadamente 90 minutos, pues, “para un alumno de Secundaria, a lo largo de una tarde de estudio continuado, se hace imprescindible programar descansos que, según aumente la fatiga psíquica, tenderán a ser más dilatados” (Cuetos *et al.*, 2012, *apud* Arcas, 2015).

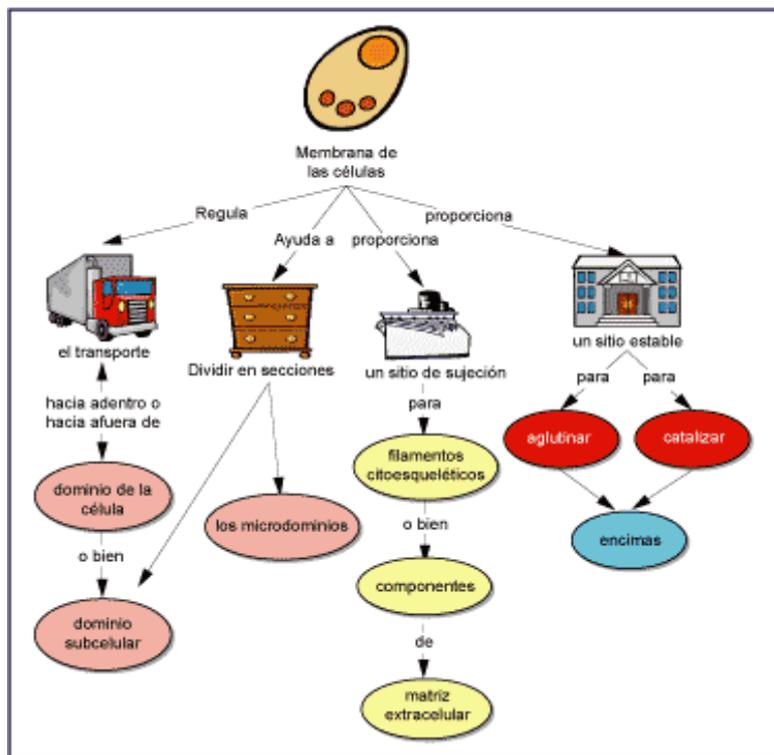


Imagen 14. Diseño de mapas conceptuales para estudiantes con dislexia (tomada de <http://dislexiaeuskadi.com/agenda/cursos-y-talleres/209-talleres-para-alumnado-con-dislexia.html>)

9. TRAZANDO NUEVOS PUENTES. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Hay un plan y un propósito, un valor para cada vida, sin importar su ubicación, edad, sexo o discapacidad.

(Sharron Angle)

El objetivo principal de este trabajo de fin de máster era aportar más datos al campo de estudio de la enseñanza a estudiantes con dislexia y, más concretamente, al campo de la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura a estudiantes con esta dificultad en secundaria. Asimismo, se pretendía proporcionar diversas pautas metodológicas que puedan servir de modelo o guía para todos aquellos docentes que se enfrentan a la difícil tarea de enseñar a estudiantes con dislexia o cualquier otra dificultad específica de aprendizaje asociada.

Tras haber concluido la redacción e investigación de este trabajo, puede decirse que sí es posible erradicar los obstáculos metodológicos y procedimentales que dominan el modelo actual de enseñanza en las aulas, creado, enfocado y diseñado preferentemente para el estudiante sin dificultades y primado de elementos que entorpecen y, en muchas ocasiones, impiden el aprendizaje a alumnos con dislexia. En la adaptación, la ilusión y la motivación está el avance, por eso, debe sustituirse ese modelo por nuevos enfoques y metodologías centradas en la enseñanza del *input* a través de los sentidos o del modelo verbal. Si algo debe quedar claro al finalizar la lectura de este trabajo es que es necesario explotar el resto de los sentidos adaptando estrategias metodológicas y actividades, así como también valerse del desarrollo de

las competencias sociales, del interés por la investigación y el aprendizaje por descubrimiento, del sentido de la cooperación y del instinto de superación para evitar que todos ellos puedan mermarse por un posible aislamiento o sentimiento de inferioridad.

La enseñanza inclusiva a estudiantes con dislexia es cada día más frecuente. Por ello, es muy importante contar con los conocimientos necesarios para poder llevar a cabo una enseñanza magistral a través de metodologías innovadoras basadas en la comunicación y en la cooperación, y llevadas a cabo a través de herramientas y recursos de adaptación poco tediosos, ligeros y centrados en el avance del aprendizaje.

Con la realización de este trabajo de fin de máster esperamos haber logrado transmitir la necesidad que existe de seguir investigando en esta dificultad y, más concretamente, de aportar nuevos datos para la trasmisión de contenidos de Lengua Castellana y Literatura a estudiantes disléxicos, ámbito en el que, como comentábamos al comienzo de este trabajo, queda mucho por hacer, a pesar de que poco a poco se ha ido avanzando en el camino de una enseñanza igualitaria, inclusiva e innovadora llevada a cabo por los profesionales del campo que han ido ofreciendo diversos estudios sobre el papel del profesor en el proceso de adaptación, sobre la enseñanza e inclusión o sobre el rol de la educación en contextos de integración, entre otros.

Por otro lado, confiamos en que este trabajo pueda servir para concienciar a las instituciones pertinentes de que deben realizar un esfuerzo por conocer más sobre este campo e invertir tiempo en favorecer la integración y el acceso a la educación de las personas con dislexia, así como también elevar la enseñanza de materias como Lengua Castellana y Literatura a disléxicos al mismo nivel que se encuentra la de los estudiantes sin dificultades de aprendizaje.

También esperamos que contribuya a aclarar el estado en el que se encuentra la enseñanza a personas con dificultades de aprendizaje en la actualidad y que el contenido teórico que incluye y las pautas metodológicas enfocadas a la mejora de la comprensión lectora y la expresión e interacción escritas en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura sean una herramienta eficaz para el profesorado. Además, este acercamiento teórico podría servir como medio de acceso a un campo que se encuentra recubierto de mitos y presuposiciones, y, sobre todo, como una guía de procedimientos, criterios y recursos que deberían adoptarse en el aula de secundaria con alumnos disléxicos.

Por último, a pesar de las limitaciones que pueda tener, deseamos que el contenido teórico aporte las herramientas necesarias para que el profesor pueda solventar cualquier tipo de duda o inseguridad en el aula y que, a pesar de los diferentes inconvenientes que puedan surgir y que este trabajo no pueda abarcar, tanto la teoría como las pautas metodológicas, resulten de interés para docentes, estudiantes, futuros investigadores e instituciones educativas.

En definitiva, esperamos haber construido nuevos caminos dirigidos a fomentar el avance, la construcción de nuevos puentes, la ilusión y, sobre todo, a ampliar los horizontes hacia nuevos descubrimientos e investigaciones que contribuyan a elevar la enseñanza especializada a estudiantes con dislexia al campo de la enseñanza convencional.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Artículos y libros

- Aceña, J. M. (1995). La dislexia, una deficiencia neurolingüística compleja: implicaciones didácticas. *Didáctica*, 7, 7-30.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning from print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Alsina-Matías, R. (2015). *Dislexia y aprendizaje de un segundo idioma: Apoyo a estudiantes disléxicos en contextos bilingües o multilingües* (tesis de maestría). Universidad Internacional de La Rioja, La Rioja.
- Alvarado, H., Damians, M. A., Gómez, E., Martorell, N., Salas, A. y Sancho, S. (2007). Dislexia. Detección, diagnóstico e intervención interdisciplinar. *Revista ENGINY*, (16-17), 1-26.
- Alvarado, H. (2011). Dislexia: cómo detectarla y cómo intervenir. *Cuadernos de Pedagogía*, 412, 62-65.
- Alvarado, B. y Álvarez, V. (2013). *Problemas de aprendizaje de la dislexia: lectura y disgrafía: escritura en el desarrollo de las competencias de expresión oral y escrita en los niños/as del primer grado del centro escolar profesor Rafael Osorio hijo* (tesis doctoral). Universidad de El Salvador, El Salvador.
- Arcas, S. (2013). *Actividades didácticas y pautas metodológicas con niños disléxicos en secundaria* (trabajo de fin de máster). Universidad Internacional de La Rioja, La Rioja.
- Artigas-Pallarés, J. (2002). Problemas asociados a la dislexia. *Revista neurológica*, 34(1), 7-13.
- Barr, V. (1993). Foreign Language requirements and students with learning disabilities. *Center for Applied Linguistics*. Recuperado de: <http://www.cal.org/resources/Digest/barr0001.html>.
- Benítez, A. (2010). Neurobiología y neurogenética de la dislexia. *Neurología*, 25(9), 563- 581.
- Bigas, M. y Correig, M. (2001). *Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bueno, P., Cabañas, B., Díaz, D., Fernández, S. y Jiménez, G. (2009). *Dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Arco Libros.
- Bravo, L. (2003) Alfabetización inicial un factor clave del rendimiento lector. *Foro Educativo 2003*. Chile: PU Católica. Facultad de Educación.
- Bravo, L. y Pinto, A. (1980). Los errores específicos en el pronóstico de las dislexias. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 5, 1001-1075.
- Camino, J. L. (2005). *Dislexia, ¿hecho o mito?* Barcelona: Herder.
- Cantero Castillo, N. P. (2010). Principales métodos de aprendizaje de la lectoescritura. *Revista de innovación y experiencias educativas*, 33, 1-8.
- Carratalá, F. (2013). *Tratado de didáctica de la ortografía de la lengua española*. Madrid: Editorial Octaedro.
- Carpio, M. (2013). Escritura y lectura: hecho social, no natural. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Recuperado de: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/576>.
- Cuetos, F. (2011). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer España (8ª Edición).
- Cuetos, F., Defior, S., Fernández, A., Gallego, C. y Jiménez, J. E. (2012). Marco teórico de la dislexia. En VV.AA. (2012). *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo*. Madrid: MECD, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones, Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa. Colección Eurydice España-REDIE.
- Díaz Rincón, B. (2006). Definición, orígenes y evolución de la dislexia. *Papeles salmantinos de educación*, (7), 141-162. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2321812>.
- Doman, G. J. (1989). *Cómo multiplicar la inteligencia de su bebé*, Madrid, Edal.

- Domínguez, M. E. y Farfán, M. (1996) *Construyendo desde lo cotidiano. Pedagogía de la lecto-escritura*. Chile: UNESCO/ Convenio Andrés Bello.
- Egido, B. (2014). *Las dificultades de la lecto-escritura: dislexia y disgrafía. Pautas de intervención y estudio de un caso en educación primaria* (trabajo de fin de grado). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Ehri, L. C. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. En P.B. Gough, L.C. Ehri y R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 107-143). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9, 167-188.
- Encabo de Lucas, J. (2010). *Cuerpo de profesores de enseñanza secundaria. Biología y Geología. Programación didáctica de 2º de la ESO. Ciencias de la naturaleza*. Madrid: CEP.
- Fernández, F. (1993). *La dislexia: origen, diagnóstico y recuperación*. Madrid: CEPE.
- Fernández, F., Llopis, A. M. y Pablo, C. (2006). *La dislexia. Origen, diagnóstico y recuperación*. Madrid: CEPE, S.L.
- Fernández, J. y Orta, I. (2011). Dificultades de lectura y escritura: percepción del profesorado ante el alumnado con antecedentes de prematuridad. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (1), 84-101. Recuperado de: <http://webs.uvigo.es/reined/>.
- Fernández, M. (2006). *La dislexia: origen, diagnóstico y recuperación*. Madrid: Ciencias de la educación preescolar y especial.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Forero, L. y Montealegre, R. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9 (1), 25-40.
- Galaburda, A. y Cestnick, L. (2003). Dislexia del desarrollo. *Neurología*, 36(S1), S3-S9.
- García, L., Martínez, M. C. y Quintanal, J. (2007). *Dislexias. Diagnóstico, recuperación y prevención*. Madrid: UNED.
- García, M. (2012). *La enseñanza de español lengua extranjera a alumnos con dislexia* (trabajo de fin de máster). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Gómez, A. (2009). *Intervención multisensorial para trabajar la dislexia en Educación Primaria* (trabajo de fin de máster). Universidad Internacional de La Rioja, La Rioja.
- Gómez, E. (2006). *Pautas de intervención dentro del aula*. Trabajo presentado en el II Congreso Nacional de Dislexia. Palma.
- Graham, S., Harris, K. y Mason, L. (2004). *Mejorando la ejecución de la escritura, conocimiento y autoeficacia de desempeño de los niños que están en proceso de adquisición del lenguaje escrito: los efectos de una estrategia de autorregulación*. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com>.
- Grande, G. (2009). *La cuestión de la dislexia y la disgrafía en la adquisición de segundas lenguas. Estudios de caso en ELE* (trabajo de fin de máster). Universidad de Nebrija, Madrid.
- Gutiérrez, T. M. (2003). *Actividades sensoriomotrices para la lectoescritura*. Barcelona: Inde publicaciones.
- Huerta, E. y Matamala, A. (1997). *Programa de reeducación para dificultades en la escritura*. Madrid: Visor Dis S.A.
- Iglesias, M. T. (2016). *Alumnos con Dislexia: Estrategias para Educadores*. Universidad del Salvador, Buenos Aires.
- Ijalba, E. y Cairo, E. (2002). Modelos de doble-ruta en la lectura [versión electrónica]. *Revista Cubana de Psicología*, 19, 203-233.

- Instituto Técnico de Estudios Aplicados (2013). *Máster en Atención Temprana*. Módulo 22: Autismo y Atención Temprana.
- Irondo, S. (2015). *Dislexia y segundas lenguas* (trabajo de fin de grado). Universidad de Cantabria, Cantabria.
- Jiménez, J. E. y Artiles, C. (2001). *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura*. Madrid: Síntesis.
- Labrador, R. (2016). *La dislexia en la clase de Inglés como Lengua Extranjera: propuesta de intervención para segundo de bachillerato* (trabajo de fin de máster). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Marrodán, J. (2006). *Las letras bailan: prevención y tratamiento de los trastornos lectoescritores y dislexia*. Madrid: ICCE.
- Marshall, J. y Newcombe, F. (1973). Patterns of paralexia: A psycholinguistic approach. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 175-199.
- Miguel, L. (2016). *Las dificultades de la dislexia y su intervención en los procesos de lectoescritura* (trabajo de fin de grado). Universidad de la Rioja, La Rioja.
- Modol, M. M. (2015). *El alumno disléxico en la clase de Biología y Geología de 4º de Educación Secundaria. Propuesta metodológica* (trabajo de fin de máster). Universidad Internacional de La Rioja, La Rioja.
- Moursund, D. (2014). *Project Based Learning Using Information Technology*. Eugene. Oregón: ISTE Publications.
- Muñoz, C. (2002). Aprendizaje de la lectura y conciencia fonológica: un enfoque psicolingüístico del proceso de alfabetización inicial. *Psyke*, 11 (1), 29-42.
- OMS (1992), CIE-10. *Décima revisión de la clasificación internacional de las enfermedades. Trastornos mentales y del comportamiento. Descripción clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Ed. Méditor.
- Outón, P. (2004). *Programas de intervención con disléxicos: diseño, implementación y evaluación*. Madrid: CEPE.
- Perrachione, T., Del Tufo, S. y Gabrieli, J.D. (2011). Human voice recognition on language ability. *Science*, 333-595.
- Portellano Pérez, J. A. (2007). *La disgrafía. Concepto, diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la escritura*. Madrid: CEPE
- Prado, J. (2011). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La muralla.
- Prodislex (2010). *Protocolo de detección y actuación en dislexia para bachillerato*. Nº de registro: PM-386-2010.
- Rello, L. (2014). *Dyswebwia. A text Accessibility Model for People with Dyslexia* (Tesis doctoral). Universidad Pompeu Fabra, Barcelona.
- Rello, L. (2016). *Dislexia y Faltas de ortografía*. Pittsburgh: Human-Computer Interaction Institute, Carnegie Mellon University.
- Reyes, S. (2004). *Condiciones básicas para el aprendizaje de los niños pequeños*. Universidad Francisco Gavidia, El Salvador. Recuperado de: www.psicopedagogia.com/articulos.
- Rivas Torres, R. M.^a y Fernández Fernández, P. (2004). *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Romero, J. F. y Lavigne, R. (2005). *Dificultades en el aprendizaje: ubicación de criterios diagnósticos. Vol I. Definición, Características y Tipos*. Sevilla: Consejería de Educación.
- Rondal, J. A. (1996). *Introducción a la psicología del niño*. Barcelona: Editorial Herder.
- Salas, A., Gómez, E., Alvarado, H., Damians, M. A., Martorell, N. y Sancho, S. (2010). *Dislexia. Protocolos de detección y actuación. Segundo ciclo de Educación Secundaria*. Obtenido del Gobierno de les Illes Balears: <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopupub.do?ctrl=MCRST4325ZI135082&id=135082>

Saracho, O. (2004). Supporting Literacy-Related Play: Roles for Teachers of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 31 (3), 201-241.

Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.

Serrano, F. (2005). *Disléxicos en español. papel de la fonología y la ortografía* (trabajo de fin de grado). Universidad de Granada, Granada.

Terman, A. (1966). *Procesos de aprendizaje en ambientes educativos*. Madrid: Fundación Areces.

Treiman, R. y Rodríguez, K. (1999). Young children use letter names in learning to read words. *Psychological Science*, 10, 334-338.

Trinidad, M. R. (2014). *Dificultades de aprendizaje asociadas a la dislexia; estrategias y metodologías para mejorar el rendimiento, la autoestima y la autonomía 98 en alumnado de primer y de segundo ciclo de Educación Primaria* (trabajo de Fin de Grado). Universidad Internacional de La Rioja, La Rioja.

Vallespir, A. (2010). PRODISLEX: Protocolos de detección y actuación en dislexia para primer ciclo de E. Secundaria. Recuperado de: <http://www.disfam.net/prodislexpdf/secundaria1.pdf>.

Vieiro, I. P., Peralba, U. M. y García, M. J. A. (1997). *Procesos de adquisición y producción de la lecto-escritura*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Wolf, M., Vellutino y Gleason, J. B. (2000). Una explicación psicolingüística de la lectura. En J. B. Gleason y N. Bernstein (Eds.), *Psicolingüística* (pp. 433-468). Madrid: McGraw-Hill.

Zamarreño, B. (2017). *Dificultades de aprendizaje: la dislexia en secundaria y bachillerato* (trabajo de fin de máster). Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.

Leyes educativas estatales y autonómicas españolas

Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311.

España. Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022. Boletín Oficial de Castilla y León, 19 de junio de 2017, núm. 115.

España. Fichero de atención a la diversidad, del 9 de julio de 2015 por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, 12 de julio de 2015, núm. 87.

España. Ley Instrucción Pública de 9 septiembre 1857. Boletín Oficial del Estado, 22 de julio de 1857, núm. 1660.

España. Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. Boletín Oficial del Estado, 30 de abril de 1982, núm. 103.

España. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, 6 de agosto de 1970, núm. 187.

España. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 14 de octubre de 1990, núm. 14.

España. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de julio de 1985, núm. 159.

España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, 30 de diciembre de 2013, núm. 295.

España. Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes. Boletín Oficial del Estado, 21 de noviembre de 1995, núm. 278.

España. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, 24 de diciembre de 2012, núm. 307.

España. Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo. Boletín Oficial del Estado, 24 de mayo de 2006, núm. 106.

España. Orden EDU/865/2009, de 16 de abril, por la que se regula la evaluación del alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en el segundo ciclo de educación infantil y en las etapas de educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato, en la comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, 22 de abril de 2009, núm. 75.

España. Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria, bachillerato y enseñanzas de educación especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, 13 de agosto de 2010, núm. 156.

España. Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial. Boletín Oficial del Estado, 16 de marzo de 1985, núm. 65.

España. Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Boletín Oficial del Estado, 2 de junio de 1995, núm. 131.

España. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 3 de enero de 2015, núm. 37.

España. Resolución de 25 de marzo de 2009, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se desarrollan determinados aspectos relacionados con la puesta en funcionamiento del programa de diversificación curricular de la educación secundaria obligatoria en la comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, 1 de abril de 2009, núm. 73.

España. Resolución de 17 de mayo de 2010, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se organiza la atención educativa al alumnado con integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa, escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial de Castilla y León, 27 de mayo de 2010, núm. 100.

España. Resolución de 17 de agosto de 2009, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se regula el diseño, aplicación, seguimiento y evaluación de las adaptaciones curriculares significativas para el alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en el segundo ciclo de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria en los centros docentes de la comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, 26 de agosto de 2009, núm. 163.

España. Resolución de 2 de septiembre de 2014, de la Dirección General de innovación educativa y formación del profesorado, por la que se extiende con carácter experimental al curso 2014-2015 el programa para la mejora de las destrezas de expresión oral, oratoria, y se convoca a participar a los centros docentes que imparten educación secundaria obligatoria y bachillerato en la comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, 17 de septiembre de 2014, núm. 236.

España. Resolución de 20 de febrero de 2006, de la dirección general de formación profesional e innovación educativa, por la que se acuerda la publicación del plan de orientación educativa de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, 28 de febrero de 2006, núm. 41.

Páginas web consultadas

<https://www.encyclopediasalud.com/definiciones/sustancia-gris> (07/05/2018)

http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoblog/yhumbert/files/2013/10/gestuelle_espagnol.pdf (09/06/2018)

<http://www.who.int/classifications/icd/en/#> (09/06/2018)

www.dixle.com (15/06/2018)

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899> (15/06/2018)

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/a9327d5e-1443-445e-9d32-18953f54684f> (23/06/2018)

<https://lamenteesmaravillosa.com/test-de-matrices-progresivas-de-raven-sirve/> (24/06/2018)

http://creecyl.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Orden_EDU_1152_2010_respuesta_ACNEAE_JCYL.pdf (01/07/2018)

<https://www.disfam.org/prodislex/> (08/07/2018)

<http://dislexiaeuskadi.com/agenda/cursos-v-talleres/209-talleres-para-alumnado-con-dislexia.html> (09/07/2018)

https://elpais.com/elpais/2017/04/11/eps/1491861926_149186.html (09/07/2018)

<http://www.stecyl.es/lex.htm> (09/07/2018)

<http://www.psicodiagnosis.es/areaclinica/trastornosenelambitoescolar/trastornodelalecturadislexia/index.php> (09/07/2018)