



LA DISLEXIA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

María Cervel Nieto*

RESUMEN

El artículo plantea las claves de la formación deficitaria del profesorado, respecto a una problemática como es la dislexia, que afecta a la población escolar y adulta en un tanto por ciento muy elevado. Para ello, la autora utiliza los planes de estudio y las leyes educativas como fundamento explicativo de esta necesidad de formación.

Palabras clave: dificultades de aprendizaje, dislexia, formación del profesorado, lectoescritura.

ABSTRACT

This paper deals with the lack of training among teachers with respect to a problem such as dyslexia affecting both children and adults in a high rate of cases. To do so the author uses the curricula and the educational laws as the key to explain the aforementioned lack of training.

Key words: learning difficulties, dyslexia, professorship training, reading and wri-

* Licenciada en Psicopedagogía. Coordinadora del Departamento de Practicum en el CES Don Bosco.

INTRODUCCIÓN

Según la Asociación Internacional de Dislexia entre el 15 y el 20% de la población padece una incapacidad para el aprendizaje del lenguaje, específicamente denominada dislexia¹. De un modo más concreto y según los datos que ofrecen desde la Asociación Española Disfam (Dislexia y Familia) esta dificultad afecta, a nivel escolar, a un porcentaje entre el 10 y el 15% de los alumnos y se asocia de manera insistente con el elevado 80% de fracaso escolar². Estas cifras resultan por sí mismas suficientemente elocuentes y delatan un problema grave en el aprendizaje de la lectoescritura de nuestros estudiantes.

Pero esta problemática no sólo afecta a un sector considerable de la población escolar, sino a la propia escuela en su esencia, ya que su atención y tratamiento no siempre se satisface con efectividad, pero sí deja secuelas bastante graves en los estudiantes cuando no son debidamente atendidos.

Es importante considerar, a este respecto, que hablar de dificultades de aprendizaje significa situarse, en muchas ocasiones, frente a un «cajón de sastre» al que la escuela cotidianamente destina cualquier proceso de aprendizaje que no se considera adecuado, independientemente de la causa que lo provoque. El reconocimiento y el oportuno diagnóstico de las dificultades de aprendizaje se encuentran en muchos casos sobrepasados por la multiplicidad de síndromes, patologías o necesidades educativas especiales que se manifiestan dentro del entorno escolar. Esto hace que encontremos una gran dificultad a la hora de detectar, contextualizar e incluso diagnosticar algunos problemas, que, en muchos casos, constituyen obstáculos muy graves y permanentes en el proceso de aprendizaje de los alumnos. En este sentido, podemos decir que el verdadero problema comienza con su identificación.

1. ¿QUÉ ES REALMENTE UNA DISLEXIA?

En lo que afecta a nuestra temática de trabajo y en relación con el necesario reconocimiento que comentamos, nos preguntamos ¿qué

¹ [En línea: 9 octubre 2006] *How common are language-based learning disabilities?* <[Http://www.interdys.org/servlet/compose?section_id=5&page_id=95#How%20common%20are%20language-based%20learning%20disabilities?](http://www.interdys.org/servlet/compose?section_id=5&page_id=95#How%20common%20are%20language-based%20learning%20disabilities?)>

² Asociación Dislexia y Familia [En línea: 9 octubre 2006] <[Http://www.disfam.net/moodle/](http://www.disfam.net/moodle/)>

es realmente una dislexia? Con cierto asombro tendremos que reconocer que ni el campo de la profesionalización ni el de la investigación han encontrado identidad a la hora de conceptualizarlo. Así, la diversidad de teorías y definiciones asociadas al término dislexia dificulta unificar su conceptualización. Podríamos nombrar a autores como Vercellino (2004)³ que destacan «la carencia de uniformidad en torno a la definición de dislexia» y señalan esta falta de consenso como un sentir común entre los autores que trabajan sobre el concepto.

En un intento de aunar las posturas y perspectivas a las que hemos accedido, podríamos concluir, a modo de aproximación, la consideración de la dislexia como *aquella dificultad grave manifestada en los procesos de adquisición, desarrollo y aplicación de la capacidad lectora y en toda actividad derivada o relacionada con la misma*. Así, siendo conscientes de que el desarrollo y la optimización de los citados procesos tienen como principal escenario la escuela, es importante destacar que la Educación Infantil y la Primaria constituyen el mejor pilar de prevención de posibles alteraciones disléxicas en los procesos de lectoescritura y en la aplicación de los mismos a las diferentes tareas académicas y educativas.

Consideramos, por tanto, que resultaría importante que el profesorado de estas etapas escolares tomara conciencia de la importancia que tiene la detección o, en las primeras etapas, más bien la atención de un diagnóstico claro de la sintomatología disléxica. Para lograr esta implicación por parte del profesorado, no cabe duda de que el ingrediente primordial sería la formación específica de los docentes en todos aquellos aspectos relacionados con el proceso de desarrollo lingüístico del alumno y su adquisición y desarrollo pedagógico en el aula. Destacamos la importancia de esta formación porque entendemos que uno de los elementos que dificulta el camino a la hora de detectar y atajar esas dificultades que aparecen manifiestas en muchos de los escolares reside en la falta de formación que presentan los docentes.

La Asociación Dislexia Canarias (Dislecan) en colaboración con un equipo de expertos en dificultades de aprendizaje pertenecientes a

³ Vercellino, S. «La (Des) Aparición de la Dislexia: una mirada sobre el saber psicopedagógico desde la perspectiva de M. Foucault». *KAIROS Revista de Temas Sociales*. Publicación de la Universidad Nacional de San Luis. Año 8, n° 13, mayo 2004. (ISSN 1514-9331).

la Universidad de La Laguna (ULL)⁴ afirma que «la formación de los docentes no es la adecuada en estos momentos para detectar este tipo de dificultades, lo que conlleva otros problemas más importantes en el niño». El periódico «La Opinión» de Tenerife publicaba además en su formato digital un artículo titulado «Otra forma de aprender a leer»⁵, en el que hacía referencia a una realidad que cada vez resulta más frecuente en nuestras aulas. Se trata del hecho de que determinados alumnos inteligentes que manifiestan retraso en el aprendizaje son estereotipados por los docentes como niños «vagos» por desconocer la posibilidad de que padezcan una problemática disléxica.

Reafirmando esta percepción de falta de formación inicial del profesorado, un estudio dirigido en la Universidad de Granada por la profesora Francisca Dolores Serrano⁶ nos confirma que las carencias en el apoyo a los niños con dislexia constituye uno de los mayores factores de fracaso escolar. Destaca en este trabajo que la falta de conocimiento de muchos padres y docentes afianza, en muchos casos, la barrera que se sitúa entre el hijo o alumno y la lectoescritura.

En este sentido nos deberíamos preguntar ¿de qué manera se está detectando y atendiendo esta dificultad del aprendizaje en el ámbito escolar?, ¿qué saben los docentes, desde su formación inicial acerca del problema?, ¿qué importancia recibe entonces, dentro de los planes de estudios universitarios de magisterio, el estudio y la profundización en las dificultades de aprendizaje?, ¿por qué no dotar de la importancia que merece a la enseñanza de la lectoescritura, como base para el desarrollo futuro del resto de capacidades intelectuales y/o académicas? Resulta claro que, si el cuidado de un adecuado proceso de enseñanza de la lectoescritura cobra pleno sentido en los primeros años del desarrollo escolar, es, sin duda, por su importante correlación con el buen aprovechamiento de los niveles de enseñanza posterior.

⁴ La opinión de Tenerife «Otra forma de aprender a leer» [En línea: 9 octubre 2006] <[Http://www.laopinion.es/secciones/noticia.jsp?pidNoticia=51222&pidSeccion=9&pNumEjemplar=2387](http://www.laopinion.es/secciones/noticia.jsp?pidNoticia=51222&pidSeccion=9&pNumEjemplar=2387)>

⁵ Ídem, 29.

⁶ «Un estudio de la UGR señala la falta de apoyo a los disléxicos en los colegios como uno de los principales factores de fracaso escolar» [En línea: 10 octubre 2006] <[Http://prensa.ugr.es/prensa/investigación/ver_Nota/prensa.php?nota=2667](http://prensa.ugr.es/prensa/investigación/ver_Nota/prensa.php?nota=2667)>

2. UN PROFESORADO CON FORMACIÓN DEFICITARIA

Consideramos que el profesorado adolece de una deficitaria formación inicial, tanto teórica como práctica, en todos los aspectos relacionados con la detección de la dislexia y el tratamiento de la problemática en sus alumnos, y fundamentamos este hecho en los siguientes aspectos:

- a) En primer lugar, los planes de estudio de diferentes universidades españolas dejan al descubierto la escasa valoración de estas cuestiones. Así, comparando los planes de estudio que para su formación inicial, en la diplomatura en magisterio, tienen configuradas algunas de las universidades españolas, encontramos que:
 - Con carácter troncal, de forma común a todas las universidades consultadas se cursan durante los tres años de diplomatura solo dos asignaturas susceptibles de abarcar temas relacionados con las dificultades de aprendizaje: *Psicología de la Educación y del desarrollo en la edad escolar* y *Bases Psicopedagógicas en la Educación Especial*, ambas obligatorias. Resulta evidente que cualquiera de ellas (en sus descriptores así se ve) no hace más que una simple aproximación, muy genérica, al problema.
 - De modo más específico encontramos que en alguna Universidad (como en el caso de la Universidad Autónoma de Barcelona⁷) únicamente, si se escoge el Itinerario de Ciencias de la Educación, de entre los cinco que se ofertan, se cursa la materia *Intervención educativa en la educación primaria (con dos niveles de desarrollo)*, la cual detectamos que considera la problemática, también con un carácter bastante general.
 - En alguna otra institución (como en la Universidad de Salamanca⁸) se contemplan, dentro de la obligatoriedad áreas como: *los Trastornos Psicológicos del Desarrollo, el Psicodiagnóstico Escolar, la Interacción y el Aprendizaje, o*

7 [En línea: 13 noviembre 2006] <<http://www.uab.es/servlet/Satellite?cid=1099409747866&pagename=UAB%2FPAGE%2FTemplatePageDetailEstudis¶m1=1089612449161¶m2=>>>

8 [En línea: 13 noviembre 2006] <http://www.usal.es/web-usal/Estudios/titulaciones/Educacion_primaria.pdf>

los Trastornos del Lenguaje Oral en el Marco Escolar. Esta última es la única materia –hemos observado– que presenta una relación directa con el estudio de algunas dificultades específicas del lenguaje.

A simple vista, el conocimiento de las dificultades de aprendizaje no ocupa un lugar significativo dentro de las materias que configuran los tres cursos de formación inicial del profesorado (en los estudios de Magisterio), lo que nos permite entender que esa insuficiente formación del profesorado sea una de las razones que dan entidad a la afirmación de que *consideramos necesario atender, priorizar e incluso reformar un plan de estudios lleno de materias, pero con poca profundidad a la hora de abordar la verdadera problemática del aula; que busca la especialización sacrificando la capacitación para la práctica educativa; que, intentando formar en la didáctica de una determinada materia, acaba por no proveer al alumno ni de ésta, ni de la teoría específica de ese campo y que olvida que la atención adecuada a la diversidad debe pasar por el reconocimiento de su existencia y por la formación en la variedad de tipos y posibles obstáculos que puedan encontrarse en el proceso de aprendizaje.*

Ya en 1996, desde el «Seminario Internacional sobre la Formación del Profesorado para un Cambio Social» celebrado en Ronda (Málaga) y organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, se denunciaba que era (y sigue siendo) necesario revisar los planes de estudio en todos sus aspectos: teoría, práctica, duración, distribución..., teniendo en cuenta que la docencia responde, entre otras, a exigencias sociales, profesionales, institucionales, éticas, etc. (Mantecón Ramírez (coord.) en A. Fortes, R. Guerrero y otros, 1998, 141). Este seminario no sólo abordó el tema sino que, desde este ámbito de reflexión, se llegó a considerar y proponer que *«las múltiples exigencias que nuestra sociedad cambiante demanda de los profesores (entre las que incluimos la atención a los alumnos con dislexia), exige dotarles de una formación adecuada que les permita desempeñar los múltiples papeles que se les esta exigiendo, por ello se propone el diseño de la formación inicial de los profesores de primaria en el marco de una licenciatura»* (Vera Vila (coord.) en A. Fortes, R. Guerrero y otros, 1998, 113).

- b) Avanzando un poco más en este aspecto, y cómo segunda vía de análisis, encontramos que los planes de estudio universitarios, pasan, en la actualidad, por un proceso de transformación provocado por la convergencia europea, con el que se pretende alcanzar el objetivo de formar parte del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se trata de homologar las titulaciones universitarias europeas y con ello facilitar el intercambio de titulados y alumnos entre los distintos países. Quizá este periodo de adaptación al entorno europeo que, por supuesto, afecta también a los estudios de magisterio, permita afrontar la posibilidad de aumentar la duración y las posibilidades de profundización, tanto teórica como práctica, en la formación inicial del profesorado.

En un intento por perfilar cuál será el resultado de este proceso de transformación de la actual diplomatura en magisterio en el futuro Título de Grado en Magisterio (denominación que adquirirán dentro del EEES los nuevos títulos), la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) elaboró un amplio estudio⁹ en el que se analizó, entre otros temas, la formación inicial del profesorado en un total de 25 países. Los datos obtenidos de la revisión de tres de los aspectos estudiados: duración de la formación inicial, especialización y formación práctica de los maestros, demuestran que nuestro país adolece de una significativa falta de dedicación, al menos temporal, en la preparación de los futuros docentes y dejan al descubierto la siguiente comparativa:

- Respecto a la *duración*: el 64% de los países dedica cuatro años a la formación del profesorado. Un 20%, entre los que se encontraría España, culmina el proceso de formación en solo 3 años y un porcentaje menor, un 16% sitúa la duración de los estudios en más de cinco años (Alemania dedica a algunas de sus especialidades hasta 7 años). De todos los países analizados, el 80% equipara el reconocimiento de la profesión docente al hecho de que la formación recibida responda a las demandas y objetivos que la sociedad y el sistema educativo proponen.

9 Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio. Volumen 1. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. [En línea: 3 noviembre 2006] <[Http://www.uam.es/europea/lb_magisterio1.pdf](http://www.uam.es/europea/lb_magisterio1.pdf)>

- Destacamos que nuestro sistema educativo reduce el periodo de formación inicial del profesorado en comparación con Europa. Sin duda, este es un hecho, que revierte negativamente en el posterior ejercicio de la profesión y en la capacitación que obtienen los docentes para atender las situaciones que exceden la normalidad dentro del aula. Prats y Raventós¹⁰ recoge en su trabajo sobre el sistema educativo español la referencia a Finlandia, como el país con mejores resultados en rendimiento escolar de toda Europa y hace responsable de ello a los altos niveles de exigencia estatal tanto en la formación de los profesionales docentes como en la selección de los mismos para su incorporación al desarrollo profesional.
 - En cuanto a la *especialización*: En este aspecto destaca la variabilidad de opciones formativas en función del país analizado. En un intento de aunar criterios podríamos generalizar la propuesta de una formación general en una determinada etapa y un tipo de formación especialista en una o dos áreas, siendo fundamental la existencia de una base que sustente dichas especializaciones. En muchos países estas vienen otorgadas por estudios de postgrado.
 - Sobre la *formación práctica*: Aunando porcentajes, un total superior al 50% de los países temporalizan la formación práctica en periodos comprendidos entre los 6 y los más de 12 meses. De tres a seis meses de formación recibe el profesorado formado en el 32% de los países y no superan el 20% los que ofertan menos de 3 meses de desarrollo profesional práctico.
- c) En tercer y último lugar, destacamos que la legislación vigente recoge la consideración de la formación del profesorado como uno de los pilares garantes de una buena calidad educativa, aunque consideramos que su selección y formación permanente no priorizan este aspecto. Así aparece, al menos, en las últimas legislaciones generales que regulan el sistema educativo español: LOGSE, LOCE y LOE. Dichas leyes otorgan primordial importancia al tratamiento adecuado de las necesidades educativas especiales y a los recursos tanto materiales

¹⁰ Joaquim Prats y Francesc Raventós (directores) Edgar Gasóliba (coordinador). *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?* [En línea: 16 octubre 2006] <Http://www.pdf.obrasocial.comunicacions.com/es/esp/es18_c7_esp.pdf >

como personales que son necesarios para su atención. Los siguientes artículos reflejan este contenido:

- LOGSE - LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo¹¹ (B.O.E. 238 de 4 de octubre de 1.990).
 - Artículo 36.1. *«El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos».*
 - Artículo 37.1. *«Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, el sistema educativo deberá disponer de profesores de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales didácticos precisos para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados. Se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos».*
 - Artículo 37.2. *«La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciará desde el momento de su detección. A tal fin, existirán los servicios educativos precisos para estimular y favorecer el mejor desarrollo de estos alumnos, y las Administraciones educativas competentes garantizarán su escolarización».*
- LOCE - LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación¹² (B.O.E. 307 de 24 de diciembre de 2002).
 - Artículo 44.1. *Los alumnos con necesidades educativas especiales que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y en particular en lo que se*

¹¹ LOGSE - LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo [En línea: 13 noviembre 2006] <[Http://www.mec.es/mecd/atencion/educacion/hojas/E_SistemaEduc/e-1-4.htm](http://www.mec.es/mecd/atencion/educacion/hojas/E_SistemaEduc/e-1-4.htm)>

¹² LOCE-Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación [En línea:31 mayo 2007]<[Http://www.boe.es/g/es/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=1990/2417_2](http://www.boe.es/g/es/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=1990/2417_2)>

refiere a la evaluación, determinados apoyos y atenciones educativas, específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales, o por manifestar graves trastornos de la personalidad o de conducta, tendrán una atención especializada, con arreglo a los principios de no discriminación y normalización educativa, y con la finalidad de conseguir su integración. A tal efecto, las Administraciones educativas dotarán a estos alumnos del apoyo preciso desde el momento de su escolarización o de la detección de su necesidad.

- Artículo 44.2. *El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.*
- Artículo 47.1. *Las Administraciones educativas dotarán a los centros sostenidos con fondos públicos del personal especializado y de los recursos necesarios para garantizar la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales (...).*
- LOE - LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación¹³ (B.O.E. 106 de 4 de mayo de 2006).
 - Disposiciones generales: *«La atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades».*
 - Artículo 72. 4. *«Las Administraciones educativas promoverán la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo».*

3. CONCLUSIÓN

Por todo lo hasta aquí expuesto, es una realidad que la conveniente formación del profesorado que venimos analizando y justificando,

¹³ LOE - LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [En línea: 31 mayo 2007] <Http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/A17158-17207.pdf>

cobra un especial e importante sentido cuando se refiere a las peculiaridades de aprendizaje en los alumnos que exigen de los docentes el desarrollo máximo de sus competencias, como sucede en el tema de nuestro trabajo, en el que la cualificación profesional garantiza el rigor en el tratamiento. No en vano, la Presidenta de la Asociación Dislexia y Familia, Araceli Salas, denuncia la necesidad de analizar y adaptar a la realidad al sistema educativo, del mismo modo que demanda una mayor formación específica sobre dificultades o trastornos del aprendizaje en todas las ramas profesionales que estén relacionadas con la sanidad o la educación.

A todo esto podemos añadir que son ya demasiadas las voces que cada día reclaman el logro de una educación de calidad. Pero, ¿qué es calidad sino la oferta plena de posibilidades que capaciten a los alumnos para un desarrollo adulto y óptimo en sociedad? ¿De qué modo estamos dotando de tales estrategias si no se atiende necesariamente a las necesidades individuales de aprendizaje? En el tema que nos ocupa, la detección, la atención y el tratamiento de la dislexia, como venimos sosteniendo, serán fundamentales para que cualquier alumno susceptible de padecerla no vea mermado ni su proceso de enseñanza-aprendizaje ni su correcto proceso de desarrollo personal y vital.

Nos parece que queda pendiente la asignatura de profundizar y analizar qué sucede dentro de la escuela y qué piensan, sienten y conocen los implicados en la detección y reeducación del síndrome dislexia. Nos cuestiona conocer si la escuela y los agentes educativos que dan vida a la misma, dan respuesta a la dislexia, con formación y atención. Quizá analizando qué herramientas personales y materiales se emplean al servicio de los alumnos con dislexia, podríamos enfocar la reeducación, si fuera necesario, de quienes ti.