

UNIVERSIDAD DE GIRONA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA
MÁSTER EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

DISLEXIA: PROPUESTA DE UNA GUÍA PRÁCTICA PARA EL PROFESORADO

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Autora: Lore Otaolea Arrieta

Tutora: Ingrid Recarens Tort

Resumen:

Este trabajo aborda la necesidad de mejorar la formación y la intervención educativa del profesorado en el ámbito de la dislexia. A través de encuestas a profesionales del País Vasco y Cataluña, se detectaron notables carencias en el conocimiento y la formación para trabajar la dislexia, lo que subraya la necesidad de desarrollar recursos para ello. En respuesta, se ha diseñado una guía práctica específica para el profesorado que proporciona herramientas para la identificación precoz de la dislexia, ofrece estrategias educativas adaptadas y fomenta la colaboración entre el profesorado y las familias. El trabajo incluye una revisión teórica detallada sobre la dislexia, sus características e impacto en el aprendizaje, así como un análisis de las metodologías y estrategias de intervención eficaces. Destaca la importancia de un enfoque inclusivo y personalizado, acorde con el Decreto 85/2018 de inclusión educativa. La guía práctica propuesta pretende ser un recurso accesible y aplicable en diferentes contextos educativos para contribuir a una educación más inclusiva y justa para el alumnado con dislexia. Las conclusiones destacan la necesidad de formación continua y de recursos adecuados para una intervención educativa eficaz.

Palabras clave: Dislexia, Inclusión educativa, Atención a la diversidad, Guía práctica

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
JUSTIFICACIÓN	2
MARCO TEÓRICO.....	4
Decreto de inclusión.....	4
Trastorno Específico de Aprendizaje	5
Dislexia.....	5
Proceso de lectura.....	6
Proceso de escritura.....	9
CUERPO DEL TRABAJO	10
Guía referente	10
Dislexia.....	11
Sintomatología.....	13
Detección precoz	14
Comorbilidad	16
Intervención.....	17
Diseño Universal de Aprendizaje	17
Plan Individualizado	18
Soportes y ayudas	19
Metodologías	23
Cómo trabajar la dislexia.....	24
Contexto educativo.....	27
Familia	27
Profesionales recomendados.....	27
CONCLUSIONES	28
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	30
ANEXOS	33

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se ha abordado la necesidad de mejorar la formación del profesorado en el ámbito de la dislexia y su intervención educativa. Para ello se ha diseñado una guía práctica específica para el profesorado. El objetivo de esta guía ha sido proporcionar criterios y herramientas para la identificación precoz de la dislexia, ofrecer estrategias educativas y recursos específicos, mejorar la comprensión de la dislexia entre los/las profesionales de la educación, fomentar la colaboración entre profesionales y familias, y ofrecer un banco de recursos útil y accesible. Este objetivo ha salido de los resultados de los cuestionarios aplicados al profesorado del País Vasco y Cataluña, en los cuales se han identificado carencias en la formación y conocimiento sobre la dislexia.

En cuanto a la dislexia es un trastorno del aprendizaje de origen neurobiológico que afecta a la precisión y agilidad en el conocimiento de las palabras, así como a la habilidad para deletrear y decodificar. Este trastorno no tiene nada que ver ni con la inteligencia ni con la instrucción recibida y puede afectar profundamente al rendimiento académico y al bienestar emocional de los/las alumnos/as. A pesar de la prevalencia, existe una evidente falta de información entre el profesorado para abordar adecuadamente este problema en el aula, lo que puede provocar una detección tardía e intervenciones ineficientes, aumentando las dificultades de aprendizaje y perjudicando el desarrollo emocional y social del alumnado (Escobar & Tenorio, 2022).

El trabajo se ha estructurado en varios apartados, en primer lugar, en la justificación se presenta la necesidad de desarrollar una guía práctica para el profesorado basada en la falta de formación adecuada detectada a través de encuestas a profesionales. Por otro lado, se encuentra una revisión profunda de la literatura sobre la dislexia, su definición, sus características y su influencia en el proceso de aprendizaje. También se aborda el contexto legal y normativo relacionado en la inclusión educativa. En tercer lugar, se en cuenta el cuerpo del trabajo donde se profundiza en los diferentes apartados de la guía práctica analizando la literatura sobre ello. Esto incluye estrategias específicas de detección precoz, intervención educativa, metodologías adaptativas y recursos de apoyo. Por último, se resumen los principales hallazgos y se discuten las implicaciones para la práctica educativa y las recomendaciones para futuras investigaciones y acciones.

JUSTIFICACIÓN

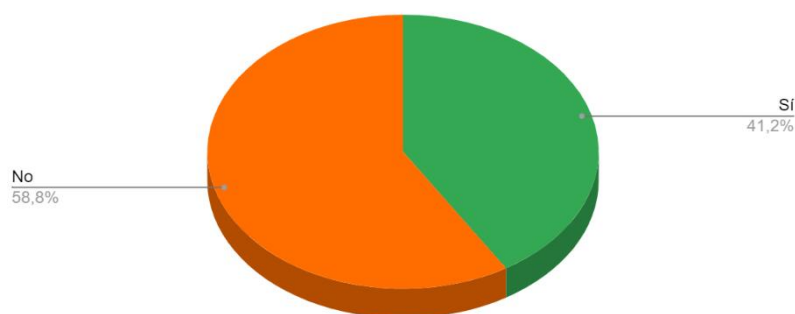
Este Trabajo de Fin de Máster se ha basado en la necesidad de mejorar la formación del profesorado en el ámbito de la dislexia y su intervención educativa. Para identificar esta necesidad se han elaborado dos cuestionarios para profesores/as del País Vasco y Cataluña (Anexo 1). En ambos casos, 17 profesionales han participado en cada comunidad aportando valiosa información sobre su nivel de formación y conocimiento de la dislexia.

Según los resultados de estos cuestionarios, la mayoría del profesorado no está suficientemente preparado en cuanto a la dislexia e intervención adecuada con el alumnado que cumple este requisito. Esta falta de conocimiento puede afectar de forma significativa a la detección precoz y al apoyo efectivo del alumnado con dislexia, afectando a su rendimiento académico y bienestar emocional (Escobar & Tenorio, 2022).

Figura 1

Respuestas de profesionales de Cataluña en cuanto a las medidas brindadas al alumnado con dislexia

Las medidas brindadas al alumnado con dislexia en tu centro crees que son suficientes o eficaces?

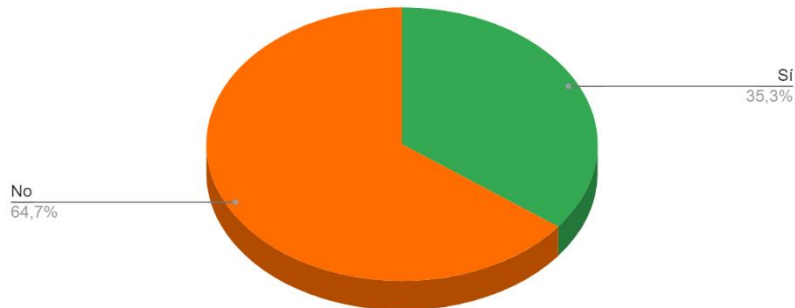


Nota. En cuanto a los profesionales catalanes, el 58,8% considera insuficientes las medidas que se ofrecen a los/las alumnos/as con dislexia en su centro, mientras que el 41,2% restante opina lo contrario.

Figura 2

Respuestas de profesionales de Cataluña en cuanto a los apoyos brindados al alumnado con dislexia

Los apoyos brindados al alumnado con dislexia en tu centro crees que son suficientes o eficaces?



Nota. El 64,7% de los profesionales catalanes consideran insuficientes los apoyos que se ofrecen a los/las alumnos/as con dislexia, frente al 35,3% que afirma lo contrario.

Figura 3

Respuestas de profesionales del País Vasco en cuanto a los conocimientos sobre los trastornos del lenguaje

¿Crees que tienes conocimientos suficientes sobre trastornos del lenguaje? ¿Por qué?



Nota. El 82,4% de los profesionales del País Vasco considera insuficientes sus conocimientos sobre trastornos del lenguaje. Un 5,9% afirma que los trastornos del lenguaje son múltiples y difíciles de identificar, mientras que otro 5,9% afirma que les gustaría saber más.

Ante esta situación, se ha identificado la necesidad de crear una guía práctica y específica para el profesorado que aborde el tema de la dislexia de forma integral (Anexo 2). Los objetivos principales de esta guía han sido: proporcionar criterios y herramientas para la identificación precoz de la dislexia, ofrecer estrategias educativas y recursos específicos,

incrementar la comprensión de la dislexia entre los profesionales de la educación, fomentar la colaboración entre los/las profesionales y familias y, ofrecer un banco de recursos.

Para el desarrollo de esta guía se ha tomado como referencia el documento “La dislèxia: detecció i actuació en l'àmbit educatiu”, elaborado por la Generalitat de Catalunya en 2011 queriendo actualizarlo a las investigaciones y saberes de hoy en día. El objetivo de este documento es proporcionar información y estrategias para detectar y utilizar la dislexia en el ámbito educativo. Está dirigido a profesionales de la educación, como profesores/as, orientadores/as y otros miembros del personal escolar, así como a las familias del alumnado (Generalitat de Catalunya, 2011).

MARCO TEÓRICO

Decreto de inclusión

La inclusión educativa es el conjunto de actuaciones y medidas educativas dirigidas a identificar y superar las barreras de aprendizaje y participación de todo el alumnado. El objetivo es impulsar el progreso educativo de todo el alumnado, teniendo en cuenta sus capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses y situaciones personales, sociales, económicas, culturales y lingüísticas. El objetivo de la inclusión educativa es garantizar la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo, sin equiparar la desigualdad a la inferioridad (Decreto 85/2018).

Por lo tanto, es indispensable la inclusión educativa para todo el alumnado, incluidos los que tienen Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, como la dislexia. Hay que establecer medidas de inclusión educativa para que los centros puedan dar respuesta a todo el alumnado, entre ellas se regulan los procesos de identificación de barreras al aprendizaje mediante la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización. Además, se deben crear programas específicos que permitan futuras vías de empleabilidad como estrategia de capacitación profesional y prevención del abandono escolar, lo que podría incluir medidas específicas para el alumnado con dislexia u otras dificultades de aprendizaje (Decreto 85/2018).

En un contexto de educación inclusiva y atención a la diversidad, es importante que los centros dispongan de recursos y estrategias para ayudar al alumnado con dislexia, como adaptaciones curriculares, apoyos específicos y formación del profesorado en metodologías adecuadas para la atención a este alumnado (Decreto 85/2018).

Trastorno Específico de Aprendizaje

Los trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar son trastornos que tienen deterioradas las formas normales de aprendizaje desde las primeras etapas del desarrollo. El deterioro no se debe sólo a la falta de oportunidades de aprendizaje, sino también a traumas contraídos o enfermedades cerebrales. Se originan por alteraciones de los procesos cognoscitivos, secundarios en gran medida de alguna disfunción biológica. Su etiología es desconocida, pero se reconoce la preponderancia de los factores biológicos, en interacción con otros, como las posibilidades de aprendizaje y la calidad de la enseñanza. Aunque la escuela es un factor para tener en cuenta, los trastornos no pueden limitarse exclusivamente a errores pedagógicos (Magaña & Ruiz-Lázaro, 2005). Además, su influencia no se limita al entorno escolar, sino que afecta a diferentes ámbitos de la vida cotidiana, incidiendo en las posibilidades laborales y educativas de las personas. Por tanto, es fundamental comprender cómo se manifiestan, así como las estrategias de identificación e intervención temprana para reducir el impacto (Escobar & Tenorio, 2022).

Dislexia

La dislexia es uno de los problemas de aprendizaje más comunes. Se caracteriza por la dificultad de leer a la edad media habitual, independientemente de cualquier carencia sensorial. Es un trastorno que consiste en la imposibilidad de aprender la lectura y escritura adecuadamente. La dificultad radica en pasar del lenguaje oral, con imágenes conocidas y tridimensionales, al lenguaje escrito de memoria, con signos gráficos que no contienen imágenes (Magaña & Ruiz-Lázaro, 2005).

Asimismo, genera problemas en la lectura, como dificultades para entender las palabras y conectarlas con los sonidos correspondientes. Esto ocurre porque leer requiere un gran esfuerzo para decodificar el texto, dejando pocos recursos mentales para la comprensión. Además, los errores en la decodificación afectan a la comprensión. Por ello, las dificultades de lectura pueden explicar las dificultades de comprensión de lo que se va a leer (Red Española De Información sobre Educación, 2015).

En cuanto a las características, las consecuencias de las dificultades de lectura y escritura varían a lo largo de la vida, pero siempre aparecen en todas las etapas, aunque en muchos casos, con ayuda, pueden ser compensadas para permitir a la persona afectada una lectura más precisa que le permita adquirir conocimiento a través del lenguaje escrito. Por otro lado, tiene una gran carga hereditaria, el 40% de los hermanos/as y el 30-50% de los

padres/madres de un niño/a disléxico/a también padecen el trastorno. Además, a ambos sexos les afecta por igual, en los estudios de población no existen grandes diferencias (Roca et al., 2010)

A medida que los niños/as con dislexia avanzan en la escuela, es habitual enfrentarse a dificultades emocionales y sociales. Pueden sentirse mal consigo mismos/as porque les resulta difícil aprender, sobre todo cuando otros/as parecen hacerlo más fácil. Además, el esfuerzo extra que necesitan para leer y escribir les puede generar ansiedad y frustración. Estos sentimientos pueden influir en su felicidad y en su capacidad para relacionarse con los demás. Muchas veces evitan actividades que requieren leer o escribir, lo que les hace sentirse marginados y solos. Esto puede dificultarles hacer amigos/as y sentirse parte del grupo (REDIE, 2015).

En cuanto a la intervención, la detección temprana de las dificultades de aprendizaje tiene mucho que ver con un mejor pronóstico de rendimiento. Este mejor pronóstico se basa en la aplicación temprana de una intervención específica y estandarizada. Por tanto, la detección precoz es fundamental para el éxito de la instrucción. La detección precoz de la dislexia y, por tanto, la intervención temprana es fundamental en la mejora del rendimiento de la lectura y escritura (López Sánchez, 2019).

Proceso de lectura

Los humanos hablamos desde hace más de 100.000 años, al menos, pero la escritura sólo apareció hace unos 5.000 años, lo que no significa que la población general la haya leído en ese lapso. De hecho, hasta hace pocos siglos el acceso a la lengua escrita lo ha tenido una minoría y todavía hoy son muchos los países que tienen un alto índice de analfabetismo. La escritura es una invención muy reciente que nació para garantizar la trasmisión cultural y asegurar que los conocimientos podían pasar de una generación a otra. Este nuevo sistema de comunicación supuso una importante novedad: la lengua oral sin esfuerzo, cómo se adquiría de forma natural, mientras que la lengua escrita exigía una instrucción formal (Pascual, 2015).

Por otro lado, el lenguaje escrito es una invención cultural y no un proceso natural. La escritura es un código de comunicación social con características comunicativas propias y funciones específicas para diferentes culturas y comunidades. Estas particularidades serán las que lleven al sujeto a interesarse por su estudio. El lenguaje escrito incorpora en los sistemas alfabéticos un código que nos permite centrarnos en otros aspectos del mismo texto automatizado (de Catalunya, 2011).

Desde el punto de vista evolutivo, se ve que hay procesos y estructuras que todos los individuos de la especie humana se han ido formando a lo largo de miles de años, y también hay otros recién llegados a la mente que apenas se han universalizado en los últimos cientos de años. En otras palabras, la importancia de la evolución del lenguaje radica en el lenguaje oral, que está ligado al oído y no a la vista. El aprendizaje del lenguaje escrito ha favorecido la conexión entre la información visual y un dispositivo cerebral diseñado para el estudio de los sonidos. Por tanto, el procesamiento auditivo juega un papel muy importante tanto en el lenguaje oral como en el escrito. Todo ello empuja a enfrentarse a la intuición y, en contra del sentido común, a afirmar con cierta provocación que leemos con los oídos (Chamorro, 2010).

Para aprender a leer correctamente es necesario que el/la niño/a desarrolle previamente la capacidad de entender que las palabras están compuestas por una cadena de sonidos o unidades fonológicas llamadas fonemas. Los/las niños/as adquieren esta capacidad a los cuatro años. Cuando puede explicar los sonidos que componen una palabra, podemos comprobar que un/una niño/a ha adquirido conciencia fonológica. Asimismo, diversos estudios han demostrado que en ese estudio o conciencia fonológicos la habilidad, más que el nivel intelectual, predice la capacidad para adquirir la lectura (Roca, Carmona, Boix, Colomé, López, Sanguinetti, Caro & Sans Fitó, 2010). En otras palabras, la conciencia fonológica se define como una habilidad metalingüística que permite reflexionar sobre el lenguaje hablado y se determina como la capacidad para identificar, segmentar o combinar intencionadamente unidades subléxicas de palabras, es decir, sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas (Defior & Serrano, 2011).

A los cinco años, los/las niños/as empiezan a aprender cómo suenan las letras. Se trata de aprender a relacionar esos sonidos aislados que forman palabras y fonemas con la forma de las letras y sus grafemas. Así asimilan la correspondencia fonema-grafema. Esta correspondencia deberá aplicarse al revés para poder convertir las letras en sonidos, es decir, las correspondencias en un fonema grafemático, ya que cuando leemos convertimos los símbolos visuales del alfabeto escrito en un fonema. Este es el proceso de aprendizaje inicial de la lectura que los/las niños/as suelen seguir en Educación Infantil (Roca et al., 2010).

La adquisición de esta correspondencia permite leer letra a letra, obtener una lectura fonológica, que requiere una lectura lenta, laboriosa y con mucha atención. Esta vía de lectura se denomina itinerario fonológico (Roca et al., 2010). Las diferencias individuales en este campo predicen que el grado de éxito inicial en el aprendizaje de la lectura es superior a

cualquier otra habilidad cognitiva o lingüística; y, por otro lado, con un adecuado apoyo docente se puede mejorar la conciencia fonológica de muchos/as niños/as con dificultades para encontrar de forma natural las convenciones del principio alfabético (de Catalunya, 2011).

La exposición constante a textos escritos ayuda a automatizar esta vía y activa una vía de lectura más rápida. Esta segunda vía no hace un análisis letra por letra, sino que analiza la palabra de forma global; a través de la expresión ortográfica se llega al significado. Esta segunda vía se denomina vía léxica. El recorrido léxico es el que nos permite leer rápidamente y sin cansarnos durante mucho tiempo. Cuando leemos utilizamos básicamente la vía léxica hasta que aparece en el texto una palabra que desconocemos o está mal escrita y que nuestro cerebro no identifica. Recurrimos entonces a la trayectoria fonológica y hacer un análisis más detallado de la palabra, detectar el error o comprender la palabra desconocida gracias al contexto. La vía léxica nos permite asimilar la ortografía de forma totalmente pasiva al identificar visualmente la palabra de forma global. Cuando mayor es el riesgo para la lectura, más desarrollamos el recorrido léxico y más consolidamos la representación ortográfica de las palabras (Roca et al., 2010).

Enseñar a leer y escribir supone tener en cuenta cuatro dimensiones. En primer lugar, aspectos funcionales y culturales, el cual significa crear e impulsar contextos de aprendizaje que permitan al niño o la niña entender la escritura como un elemento cultural para despertar el deseo de aprender a leer y mostrar las funciones del lenguaje escrito. En esta funcionalidad no se descuida la lectura y la escritura en las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Para que el aprendizaje sea significativo hay que crear el contexto adecuado. En segundo lugar, hay que tener en cuenta las partes representativas, tan importante como crear afición por la lectura es entender que el lenguaje escrito es un sistema de comunicación, un juego, un dibujo y una forma de expresarse como lo son el lenguaje oral, que son las formas anteriores al lenguaje escrito. En tercer lugar, el aprendizaje del código; el aprendizaje de la lectura en el sistema alfabético implica una serie de procesos singulares de este sistema de escritura, orientados a la creación de canales que permitan al principiante convertirse en lector experto tras conseguir asimilar y automatizar el código alfabético. Por último, se debe tener en cuenta que el dominio de estos procesos primarios no es objetivo de la lectura. La automatización es precisamente la garantía de que la comprensión de los textos no sea facilitada ni obstaculizada. Leer es comprender. Ayudar al alumnado a dominar los procesos fundamentales de comprensión y producción de textos es fundamental en un proceso integral de enseñanza de la lengua escrita desde sus inicios (Clemente & Domínguez, 1999).

Proceso de escritura

La adquisición y dominio del lenguaje escrito ha sido una tarea fundamental para el desarrollo cultural del individuo en una sociedad letrada como la nuestra. La lengua oral es un sistema de comunicación que se transmite culturalmente, de forma natural, y que se aprende sin necesidad de una enseñanza explícita. Sin embargo, la lengua escrita requiere de una conciencia lingüística de la lengua oral y exige una enseñanza sistemática (Fresneda & Mediavilla, 2015). Además, enseñar a escribir es uno de los principales problemas y uno de los grandes temas que preocupa al profesorado y a los/las investigadores/as, ya que es una herramienta facilitadora en la que se basan otros aprendizajes (Campo, Palomares & Arias, 1997, apud Blasco, 2010).

Las fases del aprendizaje de la escritura, según la clasificación de Ana Teberosky y Emilia Ferreiro, se dividen en diferentes etapas. En primer lugar, se encuentran las escrituras presilábicas, concretamente la inseparable y la diferenciada. En la inseparable, los/las niños/as no distinguen entre letras, números y dibujos. Sin embargo, saben que lo que está escrito lo expresan los nombres de las cosas. Saben que es algo más que dibujar y utilizan el grafismo para representar algo. Entre ellas mezclan letras inventadas y conocidas, grafías no desarrolladas... Además, no tienen control de la cantidad por lo que aparecen variaciones entre el número y las letras. Por lo que respecta a la diferenciada, saben que los diferentes objetos se escriben de diferentes maneras, pero aun así mezclan letras inventadas y conocidas. También a veces usan letras de sus nombres para escribir los nombres de las cosas. Para expresar diferentes significados, modifican el número o la combinación de grafías (Ferreiro & Teberosky, 1991).

En esta fase mencionada, los/las niños/as pueden utilizar símbolos o grafismos a su antojo, sin seguir normas ortográficas y fonéticas. Es importante destacar que esta etapa forma parte del proceso natural de adquisición de la escritura y que los niños y las niñas avanzan a través de los diferentes niveles de escritura en la medida en que desarrollan la comprensión del sistema de escritura y la capacidad de representar el lenguaje de forma convencional (Teberosky, 2000).

La siguiente fase es la silábica, en ella se toma conciencia de la relación entre el lenguaje oral y las lenguas escritas y se inicia el inicio del desarrollo de la conciencia fonológica (Ferreiro & Teberosky, 1991). Trabajan con sílabas, formulan hipótesis, pueden escribir palabras con dos sílabas y tres caracteres y relacionar la escritura con el objeto (Brenes & de

los Ángeles, 2013). Después, comienza la escritura silábica-alfabética; en esta etapa comienza a haber correspondencia alfabética, es decir, una grafía por fonema o sílaba. Las producciones suelen ser mixtas, esto es, confunden la correspondencia silábica con la alfabética. Normalmente realizan producciones silábicas, a veces con correspondencia alfabética (Ferreiro & Teberosky, 1991). Es decir, crean una relación entre sonidos y grafías, a pesar de que muchos intentos sean fallidos (Brenes & de los Ángeles, 2013).

Por último, se encuentra la redacción alfabética, en ella realizan una correspondencia adecuada entre el fonema del lenguaje oral y la grafía. Por lo tanto, se puede decir que tienen desarrollada la conciencia fonológica. Sin embargo, todavía en esta fase, pasan por varios puntos conflictivos, como las sílabas inversas, les falta escribir alguna letra en sílabas de dificultad (complejas y trabajadas), utilizan la misma grafía para los fonemas parecidos y ven la necesidad de lo que debe ser consonante vocal y le añaden una vocal en las sílabas con una consonante sola (Ferreiro & Teberosky, 1991).

CUERPO DEL TRABAJO

Guía referente

“La dislèxia: detecció i actuació en l'àmbit educatiu” es un documento creado por la Generalitat de Catalunya con el objetivo de proporcionar información y estrategias para detectar y utilizar la dislexia en el ámbito educativo. Esta guía está dirigida principalmente a profesionales de la educación, como profesores/as, orientadores/as y otros miembros del personal escolar, así como a las familias del alumnado (Generalitat de Catalunya, 2011).

En cuanto a los objetivos y utilidad de la guía, en primer lugar, proporciona criterios y herramientas para la identificación precoz de la dislexia. También ofrece estrategias educativas y recursos específicos para ayudar al alumnado con dislexia, esto incluye métodos de enseñanza adaptativos, técnicas de apoyo en el aula y recomendaciones para la elaboración de planes educativos individualizados. Por otro lado, proporciona información para el aumento de la comprensión de la dislexia entre los profesionales de la educación y las familias y, fomenta la colaboración entre los profesionales implicados y las familias para crear un entorno de apoyo integral al alumno/a. Por último, incluye referencias a materiales adicionales, herramientas de evaluación y enlaces a instituciones y servicios de apoyo especializados en dislexia (Generalitat de Catalunya, 2011).

Dislexia

El lenguaje oral es una habilidad propia de los seres humanos, por lo que se desarrolla con relativa facilidad y rapidez, aunque sea compleja. En cambio, el lenguaje escrito no es congénito, ni nuestro cerebro está preprogramado para adquirirlo de forma natural. Por eso los/las niños/as aprenden a hablar de forma espontánea, pero no es habitual que aprendan a leer y escribir sin una lección formal. Esta instrucción es necesaria para que el cerebro forme las redes neuronales que sostienen estas habilidades (Benedet, 2013).

La dislexia es una Dificultad Específica de Aprendizaje, de origen neurobiológico, con dificultades para conocer con precisión y agilidad las palabras escritas, así como para decodificar y escribir, aunque reciba una enseñanza adecuada. Además, estas dificultades se perciben como consecuencia del déficit de componente fonológico del lenguaje, una carencia que resulta inesperada, ya que otras habilidades cognitivas están protegidas (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003). Es decir, la alteración del lenguaje está relacionada con el trastorno que se produce al pronunciar las palabras, la dificultad para leer, la confusión de las letras del abecedario, la dificultad en el sistema simbólico, la escasa comprensión lectora, la atención y concentración dispersa (Álvarez & Correa, 2021). Muchas veces tienen dificultades con la coordinación motriz y/o la percepción del tiempo, incluso con tareas como leer la hora. Asimismo, no todos los/las niños/as con dislexia presentan déficit fonológico (Pennington et al., 2012).

Además, las personas disléxicas tienen menos desarrollo en la región occipito temporal de la izquierda, la cual se denomina “caja de letras” o “campo de la forma visual de las palabras” y tiene la función de reciclar las palabras cuando la persona aprende a leer. Por lo tanto, este campo crece y se activa mucho con el aprendizaje de la lectura (Samaniego & Luna, 2020).

En cuanto a los tipos y niveles de dislexia, se suele decir que no existe la misma dislexia en todas las personas con esta condición, pero sí que se pueden clasificar según la gravedad, la causa o la trayectoria léxica inducida. Según se explica en el DSM-5, se pueden distinguir tres niveles de dislexia: leve, moderada y grave (APA, 2014):

- Nivel ligero: el alumnado tiene dificultades relacionadas con las capacidades de aprendizaje en una o dos áreas académicas, pero son relativamente leves y pueden ser compensadas con ayudas adecuadas o cuando se aplican adaptaciones adecuadas en el ámbito escolar.

- Nivel moderado: el alumno o alumna presenta dificultades evidentes en sus competencias de aprendizaje en uno o varios ámbitos académicos, por lo que tiene pocas posibilidades de formarse en el ámbito académico, siempre que no cuente con apoyo intensivo y adaptación a lo largo de todo el periodo escolar.
- Nivel grave: dificultades graves en las competencias de aprendizaje que afectan a diferentes áreas académicas. El alumnado tiene pocas posibilidades de desarrollar estas competencias sin enseñar de forma continua, específica, individual e intensiva a lo largo de la etapa escolar. Además, necesitará adaptaciones curriculares y apoyos en casa, en la escuela y en el trabajo, puede que el individuo no sea capaz de llevar a cabo algunas actividades con eficacia.

También, esta Dificultad Específica de Aprendizaje puede tener consecuencias significativas en la autoestima y el comportamiento socioemocional de niños/as y adolescentes. Además, suelen presentar mayores problemas de comportamiento, especialmente en áreas como la ansiedad. Estas diferencias en la autoestima y el comportamiento socioemocional pueden influir en la percepción de cómo los/las niños/as con dislexia se perciben en sí mismo e interactúan con el entorno, incluida la actividad académica. La ansiedad, en particular, puede influir en su bienestar general y en su capacidad para afrontar los retos escolares (Zuppardo, Rodríguez Fuentes, Pirrone & Serrano, 2020).

En el desarrollo por la adquisición de la lectoescritura, los/las niños/as empiezan a desarrollar la vía fonológica, el paso previo al desarrollo de la vía léxica. En la mayoría de los/las niños/as disléxicos/as este es el camino que falla. Pero hay otro grupo en el que el mal funcionamiento aparece en el recorrido léxico. Estas personas aprendieron bien el aprendizaje lector inicial, pero más adelante, cuando tienen que ganar velocidad lectora por la activación de la vía léxica, siguen leyendo despacio, procesando letra por letra, sin leer de forma global. Es decir, se pueden encontrar disfunciones en la vía fonológica como en la vía léxica, aunque, es difícil encontrar meros perfiles de afectación. Lo habitual es encontrar perfiles mixtos con alteraciones de la vía léxica y fonológica (Roca et al., 2010).

Dicho de otra manera, según el recorrido léxico producido por la dislexia, se pueden diferenciar tres tipos: dislexia fonológica, superficial o visual y mixta o profunda. En la primera, el recorrido fonológico, transversal o auditivo funciona mal y esta ruta se encarga de introducir los grafemas-fonemas al léxico. En el segundo, si la vía visual funciona mal, el/la alumno/a tendrá dificultades para leer palabras irregulares. En el último, el déficit se produce

en ambas rutas, tanto en la fonológica como en la visual, a la que se añaden los defectos semánticos (Rello & Pavón, 2020). Aunque como ya se ha mencionado anteriormente, es raro hallar casos con afectaciones exclusivas de una sola vía (Roca et al., 2010).

Sintomatología

La sintomatología de la dislexia puede variar en intensidad y manifestarse de forma diferente en cada etapa del desarrollo (Roca et al., 2010).

En cuanto a la etapa de Educación Infantil y en los primeros cursos de Educación Primaria, los/las niños/as pueden mostrar dificultad con la conciencia fonológica; problemas de identificación y manipulación de los sonidos del habla. Esto puede expresarse como una dificultad para deletrear palabras, identificar rimas o mantener el orden de las sílabas en palabras polisilábicas. Por otro lado, pueden mostrar problemas para recordar palabras, es decir, dificultades para recordar nombres de los colores, letras, números, etc., aunque el conocimiento esté presente, lo cual puede indicar problemas a la hora de encontrar la palabra concreta en el momento preciso. Asimismo, es posible tener la dificultad en la correspondencia grafema-fonema, esto es, dificultad para relacionar los sonidos del habla con sus correspondientes letras y la dificultad de automatizarlo (Roca et al., 2010).

Además, se pueden apreciar dificultades en el conocimiento de las partes de su cuerpo, es decir, el niño o la niña confunde la localización de las partes corporales. También puede presentar la lateralidad cruzada, inmadurez en cuanto a la motricidad fina y pueden llegar a aparecer conductas problemáticas en las habilidades sociales (Ramírez, 2011).

Por otro lado, es probable presentar errores en la lectura; lectura de sustituciones, inversiones, omisiones o rotaciones de letras. La lectura puede ser laboriosa, con pausas y correcciones frecuentes, pero el ritmo de lectura puede ser similar al de los/las compañeros/as no disléxicos/as. Sin embargo, la comprensión lectora puede ser comparativamente buena. Finalmente, pueden manifestar errores ortográficos en la escritura, enlaces y divisiones de palabras, incluyendo inversiones, sustituciones, omisiones y adición de letras o sílabas (Roca et al., 2010).

En cuanto al ciclo superior de Educación Primaria y Educación Secundaria, los/las adolescentes con dislexia pueden mostrar una lectura lenta y poco automatizada, ya que la lectura les requiere mucho esfuerzo. Por otro lado, es posible que presenten dificultades ortográficas y escasa expresión escrita, dado que la falta de automatización de las normas ortográficas y la escasa conciencia morfosintáctica pueden influir negativamente en la

escritura. Asimismo, el esfuerzo dedicado a la decodificación puede influir en la comprensión del texto, teniendo un efecto variable en la comprensión lectora (Roca et al., 2010). En otras palabras, muestran un retraso en el lenguaje, por lo que pueden confundir palabras que tienen una pronunciación similar o confundir el orden de las letras dentro de las palabras. También, pueden tener dificultades expresivas llevándolos/as a no completar instrucciones verbales o no logrando a escribir pensamientos ni organizarlos (Ramírez, 2011).

Respecto a la adolescencia y a la edad adulta, aunque algunos/as pueden tener una lectura precisa y funcional, la velocidad puede ser más lenta, y pueden mostrar un débil dominio ortográfico, es decir, persisten las dificultades con la ortografía. Por otra parte, pueden mostrar rechazo a actividades que requieren mucha lectura o escritura; evitan tareas que requieren mucho texto, como películas subtituladas o novelas largas. Por último, es posible que padezcan emociones negativas relacionadas con la lectura y la escritura: pueden sentir vergüenza al leer en público, pueden carecer de tiempo para completar tareas escritas y pueden tener baja autoestima por sus bajos resultados académicos en comparación con el esfuerzo (Roca et al., 2010). Incluso pueden mostrar dificultades en organizar el espacio o para planificar su tiempo (Ramírez, 2011).

Si se observan las dificultades específicas, se podrían destacar las siguientes (Davies, Cuetos & Glez-Seijas, 2007):

- Omisiones, incorporaciones y sustituciones: en algunos casos, retienen o quitan letras a lo leído. También es posible que sustituyan algunas letras por otras. Por ello, pueden tener dificultades para entender lo leído en su conjunto.
- Confusión del orden de las letras en inversión de palabras.
- Fragmentación de las palabras en sílabas: les cuesta leer, descifrando las palabras y generalmente no entienden lo que leen. Al no tener automatizado el proceso de lectura, carecen de agilidad a la hora de leer.
- Composición de palabras y frases: dificultad para aprender y enlazar letras.
- Problemas con el espacio tiempo.

Detección precoz

Es fundamental detectar la dislexia lo antes posible para poder dar el apoyo y las estrategias adecuadas al alumno/a. La identificación del trastorno precoz nos permite

comprender mejor las dificultades que tiene el/la alumno/a y ayudarle a adaptar el ambiente educativo. También nos permite ofrecer intervenciones especializadas como terapias de lectura, práctica fonológica, terapia ocupacional y ayudas individualizadas (Egido, 2014). Además de ello, es fundamental para garantizar el éxito escolar y personal del alumnado. Una intervención temprana y eficaz puede ayudar a desarrollar habilidades de lectura, escritura y comprensión oral, reduciendo el impacto negativo en el rendimiento académico y emocional. Para ello es esencial que educadores, profesionales sanitarios y familiares estén atentos a los signos de dislexia de los/las niños/as y busquen una evaluación adecuada para conseguir un diagnóstico precoz y recibir la ayuda necesaria (Zafra, 2024).

Los protocolos PRODISCAT están dirigidos al profesorado, que son los profesionales que mejor pueden ver y detectar problemas en el aprendizaje en general y ofrecer un apoyo adecuado en la lengua escrita. Para ello se debe seguir un procedimiento (de Catalunya, 2011):

- Nota inicial: el primer paso para identificar a un/a alumno/a que pueda tener dificultades en el idioma es si tiene escaso progreso respecto a sus compañeros/as de curso, a pesar de recibir una enseñanza de calidad.
- Cumplimiento del protocolo: una vez identificada la posible dificultad, se debe completar el protocolo correspondiente al nivel escolar del alumno o alumna. Los protocolos están diseñados para ser utilizados al final de Educación Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos.
- Marcar las respuestas: se debe marcar con una “X” en cada ítem la respuesta adecuada: Sí o No. El apartado de observaciones permite concretar o ampliar las respuestas que se consideren necesarias.
- Análisis de respuestas: las respuestas afirmativas en los ítems en negrita son indicadores de alto riesgo que requieren una intervención inmediata. En función de las respuestas afirmativas del resto de ítems, existen dificultades que pueden empeorar la sintomatología y que deben ser tenidas en cuenta en la planificación de la intervención.
- Derivación e intervención: una vez cumplido el protocolo y detectados los indicadores de riesgo, se debe derivar al alumno o alumna al equipo psicopedagógico del centro o a la Comisión de Diversidad. El alumnado de Educación Infantil y Ciclo Inicial debe activar los protocolos de intervención correspondientes. Para los alumnos y las alumnas mayores, hay que determinar si hay síntomas de dislexia suficientes y, en caso

afirmativo, derivarlos al especialista en lenguaje para que realice un diagnóstico diferencial de confirmación o rechazo de la dislexia.

Comorbilidad

El centro de gravedad de trastornos del desarrollo, incluidos los de aprendizaje, consiste en los circuitos frontoestriados y conexiones con la zona límbica y el cerebelo. Los circuitos se encargan de procesar la información, responder a estímulos y la forma de responder, ofreciendo una explicación aceptable para la comorbilidad entre la dislexia y otras disfunciones cognitivas, conductuales y motoras (Artigas-Pallarés, 2002).

Dislexia y TDAH

La dislexia es un trastorno de origen neurobiológico con escasa actividad en la lectoescritura de personas con inteligencia y escolarización normales, al menos el 60% de los/las niños/as con dificultades lectoras cumple los criterios de un trastorno concurrente. El trastorno de déficit de atención y/o hiperactividad (TDAH) es una de las comorbilidades con mayor prevalencia, entre el 20 y el 40% (Wadsworth, DeFries, Willcutt, Pennington & Olson, 2015). El TDAH se caracteriza por síntomas de hiperactividad, impulsividad y/o desatención y déficit de funciones ejecutivas. Sin embargo, los nuevos estudios apuntan a que, más que un déficit de dominio general se trata de un déficit en algunas áreas específicas de las funciones ejecutivas (Van De Voorde, Roeyers, Verté & Wiersema, 2011).

Más concretamente, el Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad es un trastorno del neurodesarrollo. En general, los síntomas se manifiestan a edades tempranas, según los viejos criterios antes de los siete, pero hoy en día se habla de un margen más amplio, antes de los 12 (American Psychological Association, 2013). Los síntomas cardinales son la desatención, la hiperactividad y la impulsividad. Sin embargo, detrás de ellos encontramos varias dificultades en las funciones ejecutivas. Esto implica dificultad para responder a determinados estímulos; planificar y organizar una acción; reflexionar sobre las posibles consecuencias de cada acción; inhibir la primera respuesta automática y sustituirla por otras más adecuada (Soutullo, 2009).

Dislexia y discalculia

La discalculia es un trastorno del desarrollo con dificultades para procesar información numérica y realizar cálculos básicos. Esto supone un bajo rendimiento académico en matemáticas en comparación con sus compañeros/as del alumno/a, a pesar de las aptitudes

intelectuales y de escolarización adecuadas. La principal teoría cognitiva que explica la discalculia sugiere que las habilidades matemáticas se basan en una capacidad innata para el sentido numérico. Esto significa que las personas tienen la habilidad de calcular la posición de un número en una línea mental numérica que organiza los números en función de su lugar en esa línea (Domenech, 2022).

Según Willcutt, McGrath Pennington, Keenan, DeFries, Olson & Wadsworth (2019), existe una comorbilidad significativa entre la dislexia y la discalculia, lo que significa que muchas personas con dificultades en la lectura también pueden tener problemas en matemáticas y viceversa. Esta comorbilidad se explica en parte por los efectos genéticos compartidos, lo que sugiere que los mismos factores genéticos pueden provocar el riesgo de desarrollarlos. Además, estos efectos genéticos compartidos pueden ser especialmente importantes para las deficiencias de fluidez académica, el cual indica que los genes que influyen en la fluidez de la lectura pueden estar incluidos también en la ligereza de las matemáticas.

Intervención

Diseño Universal de Aprendizaje

El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) es un sistema de apoyo que propone pautas para trabajar un currículum inclusivo fácilmente accesible a todo el alumnado. Prioriza la flexibilidad curricular desde el principio, es decir, busca que el currículum sea abierto y accesible desde el principio. Partiendo de la idea de la diversidad humana, propone tres principios y pautas relacionadas (Ibarra, 2024): ofrecer múltiples formas de expresión y acceso (qué aprender), dar diversidad de acción y expresión (cómo aprender) y dar formas diversas para implicarse (por qué aprender) (EducaDUA., s.f.).

Este diseño tiene una serie de efectos positivos en la educación, ya que está orientado a crear entornos de aprendizaje inclusivos y accesibles para todo el alumnado, independientemente de sus capacidades o necesidades educativas especiales (Tobón & Cuesta, 2020):

- **Accesibilidad mejorada:** el DUA pretende eliminar las barreras que impiden el acceso al aprendizaje, lo que permite al alumnado con diferentes capacidades y estilos de aprendizaje participar plenamente en las actividades educativas.
- **Equidad e inclusión:** aporta numerosos recursos para representar, expresar y participar, el DUA promueve la equidad y la inclusión en el aula, asegurando que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades de éxito.

- Personalización del aprendizaje: permite personalizar el aprendizaje al ofrecer oportunidades y herramientas que se adaptan a las necesidades individuales del alumnado, lo que puede mejorar su motivación y compromiso con el aprendizaje.
- Mejor rendimiento académico: supone mejorar en el rendimiento académico del alumnado sobre todo en áreas como la lectura y la producción de textos.
- Currículos flexibles: se diseñan currículos flexibles que respondan a las necesidades del alumnado, lo que supone una mayor eficacia en la enseñanza y aprendizaje.
- Uso de las tecnologías: se integran las Tecnologías de la Información y la Comunicación, lo que permite utilizar herramientas y recursos digitales para mejorar la experiencia de aprendizaje y hacer contenido más atractivo y accesible.
- Formación docente: requiere que el profesorado esté capacitado en sus principios y estrategias, el cual implica una mejora de la actividad docente y comprensión de las necesidades del alumnado.

Plan Individualizado

El Plan Individualizado es un documento que recoge las actuaciones de refuerzo previstas para atender las necesidades de un alumno/a en concreto, el cual tiene dos objetivos principales. En primer lugar, hay que asegurar que todo el alumnado alcance los objetivos de la educación básica, prestando todo su apoyo para alcanzar los niveles adecuados de las competencias básicas. Con ello la ayuda se destinará a enseñar al alumnado con dificultades de aprendizaje las técnicas instrumentales básicas para que supere con éxito la educación básica, contribuir al desarrollo integral del alumnado en todos los ámbitos, general una actitud positiva y activa hacia el aprendizaje, promoviendo experiencias de éxito académico, fomentar hábitos de organización etc. En segundo lugar, planificar la intervención del profesorado de forma coordinada y asegurar la colaboración de las familias para atender las necesidades de todo el alumnado (Gobierno Vasco, 2012).

El Plan de Apoyo Individualizado (PI) se elabora cuando se detecta la necesidad de proporcionar apoyo educativo específico a un/a alumno/a. La responsabilidad de crear este PI recae principalmente en el equipo docente, que tiene un plazo máximo de dos meses desde la detección de la necesidad. El tutor/a del/la alumno/a es el responsable de elaborarlo y hacer el seguimiento, con la colaboración del equipo docente y, si procede, con el asesoramiento de los servicios educativos y del orientador del centro. Además, se toman en consideración los

informes de otros profesionales del ámbito sanitario y socioeducativo. Asimismo, el o la tutora actúa como principal interlocutor/a con la familia o tutores legales del alumno/a. La dirección del centro, con el visto bueno de la Comisión de Atención a la Diversidad o el órgano equivalente, tiene que aprobar el Plan Individualizado y velar por la coordinación y colaboración de los/las profesionales implicados, asegurando su cumplimiento (Generalitat de Catalunya, 2023).

En cuanto a la implementación, el seguimiento y la evaluación son sistemáticos y continuos, permitiendo ajustar la enseñanza para mantener condiciones óptimas de aprendizaje. Para ello se usan varias estrategias de evaluación, y el alumnado tiene que ser consciente de los objetivos de aprendizaje descritos y responsables de su aprendizaje. Estos planes pueden finalizar en cualquier momento si la evolución del alumno/a así lo permite, pero esta decisión tiene que ser tomada por el/la director/a del centro, teniendo la familia informada y con la aprobación de la Comisión de Atención a la Diversidad o el equivalente. Este alumnado puede ampliar un curso la permanencia en la etapa, o reducir la duración de la etapa en caso de altas capacidades intelectuales (Generalitat de Catalunya, 2023).

Todo ello tiene que constar en el expediente académico del alumno/a, y la familia o tutores tienen que estar informados del contenido, la evaluación y la finalización del PI durante las evaluaciones de trimestre o final de curso (Generalitat de Catalunya, 2023).

Soportes y ayudas

Es recomendable aplicar adaptaciones a las actividades y exámenes de las personas con dificultades de aprendizaje. Es importante diferenciar las adaptaciones de los cambios. Las adaptaciones implican cambios que no alteran la naturaleza de lo que se evalúa, pero que pueden influir significativamente en el resultado de la evaluación en comparación con sus compañeros/as. En cambio, las modificaciones implican cambios en los contenidos o en la evaluación, lo que implica análisis incoherentes y evaluaciones injustas para el grupo. Por ello, las actividades de las personas con dislexia deben adaptarse y no modificarse (Hollenbeck, Tindal & Almond, 1998).

Para mejorar los aspectos curriculares y académicos del alumnado, se pueden aplicar diferentes estrategias (Angulo, Ocampos, Luque, Rodríguez, Sánchez, Satorras., & Vázquez, 2019):

Tabla 1

Estrategias de aspectos curriculares y académicos

Ubicación cercana del/la profesor/a y de la pizarra	Proporciona una atención más focalizada y permite al docente una mejor supervisión y motivación del/la alumno/a
Comprobación de la comprensión del material escrito	Es fundamental asegurarse de que el/la alumno/a entiende el material escrito a través de exposiciones orales
Evaluación oral de los conocimientos	La evaluación debe basarse en la oral para evitar las penalizaciones derivadas del uso de la lengua escrita
Comunicación de lecturas en voz alta	Reducir la frecuencia de lectura en voz alta y preparar previamente al alumno/a para mejorar su práctica
Asignación de textos breves	Ajustar la longitud del texto en función de la velocidad de lectura del alumno o alumna
Mostrar interés y apoyo	Hay que asegurar que el objetivo es ayudar, no corregir y reforzar positivamente sus logros
Entorno con compañeros y compañeras	Rodear al alumno o alumna de compañeros/as competentes en las actividades del grupo para aumentar su motivación y posibilidad de aprendizaje
Flexibilidad con ortografía y puntuación	Ser flexible con los errores ortográficos y de puntuación, ya que estos/as alumnos/as tienen dificultades para automatizar estas normas

Criterios específicos de trabajo	Evaluar los progresos del alumno o alumna comparándolos consigo mismo y darles tiempo y ayuda para organizar las tareas
Corrección guiada de órdenes	Ayudar al alumno/a a corregir sus órdenes para que conozca y aprenda sus errores
Evitar escribir en la pizarra	Limitar la escritura de la pizarra a tareas sencillas y automáticas para evitar la presión
Uso de la tecnología	Posibilitar y fomentar el uso de ordenadores y software adecuado para facilitar el aprendizaje y la corrección ortográfica
Corrección personalizada	Discusión personal de correcciones de ejercicios escritos para que el/la alumno/a comprenda y aprenda sus errores sin sentir que es un castigo
Siempre que sea necesario repetirlo y explicarlo	Asegurarse de que el/la alumno/a entiende las tareas, las explicaciones y es capaz de repetirlos
Dictado y toma de notas	Adaptar el ritmo del dictado y dar textos seguros para aprender, ya que escribir y escuchar a la vez puede ser difícil
Utilización de esquemas y gráficos	Utilización de esquemas y gráficos para facilitar la comprensión y organización de la información, permitiendo al alumno o alumna una visión clara de su integridad y detalles

Más precisamente, la evaluación de este alumnado debe ser continua y basada no sólo en los estudios, sino en el aprendizaje global que realizan a lo largo del proceso, ya que su escritura no refleja suficientemente sus conocimientos, por lo que evaluar solo lo que escriben puede ser engañoso. Además, tienen dificultades para encontrar las palabras adecuadas, especialmente bajo presión, lo que da una capacidad lingüística limitada, y no sólo eso, las tareas complejas se les hacen más difíciles y necesitan idear estrategias para recordar la información, algo que no siempre se refleja en sus escritos. Asimismo, sus capacidades expresivas pueden variar a lo largo del día y un mal resultado de un examen no refleja necesariamente sus conocimientos reales. Por ello, para evaluarlos de forma más eficaz se pueden utilizar exámenes orales u ofrecer la posibilidad de explicar respuestas escritas, lo que indica mejor sus conocimientos. También es útil dedicar más tiempo a completar los exámenes escritos, ya que recordar el tiempo que les queda puede angustiarse y perjudicar el rendimiento adecuado (Angulo et al., 2019).

En cuanto a la baja autoestima, la ansiedad y los malos comportamientos del alumnado con dislexia es fundamental establecer estrategias y enfoques específicos que aborden sus necesidades emocionales y académicas. Por un lado, es esencial ofrecer intervenciones individuales psicológicas y educativas que aborden las dificultades emocionales y académicas, así como la terapia cognitivo conductual. Por otro lado, el entrenamiento en habilidades sociales puede ser beneficioso, ya que ayuda a desarrollar habilidades comunicativas, resolución de conflictos y relaciones interpersonales (Zuppardo et al., 2020).

Por otro lado, para mejorar el bienestar psicológico, social y emocional del alumnado con dislexia según Angulo et al. (2019) se recomiendan diferentes apoyos:

- Aceptar el problema y ofrecer ayuda.
- Valoración de los trabajos en función del contenido, no de los defectos de redacción.
- No esperar que alcancen el mismo nivel de lectura que sus compañeros/as.
- Entender que necesitan más tiempo para terminar sus tareas.
- Aceptar que se distraen más fácilmente por el esfuerzo añadido que supone la lectoescritura.
- Interesarse por la forma de trabajar.
- Fomentar la imaginación.

- Ofrecer una metodología y organización claras.
- Asignación de otras responsabilidades en el aula.
- Estimulación continua sin bloqueo psicológico.

Metodologías

Como ya se ha mencionado anteriormente, es importante detectar a aquellos/as niños/as que presentan dislexia y así poder iniciar cuanto antes una intervención lo más temprana posible (Hernández, 2018). Para ello no solo hay que centrarse en la reeducación de la lectoescritura, sino que también en otros aspectos, como la psicoeducación sobre el trastorno, con el cual se tiene que intervenir en diferentes entornos (National Reading Panel, 2000, apud Hernández, 2018).

En primer lugar, hay que intervenir con el/la alumno/a, para este fin se realizan sesiones de psicoeducación de salud mental para informarle sobre su trastorno, apoyo emocional y estrategias de resolución de problemas. Es fundamental que el/la niño/a conozca su diagnóstico, que lo entienda y sepa en todo momento por qué lo está trabajando. Por otro lado, el/la psicopedagogo/a debe tener en cuenta la edad del/la niño/a y adaptar las sesiones a sus necesidades específicas. Por último, es esencial la intervención con la familia, ya que muchas veces el diagnóstico es tranquilizador para la familia que acaba comprendiendo lo que está pasando. Hay que informarles sobre la dislexia, sus causas y tratamiento, y no sólo eso también se les debe ayudar a identificar y desarrollar habilidades y fortalezas del/la niño/a para mejorar su autoestima y bienestar emocional (National Reading Panel, 2000, apud Hernández, 2018).

De manera similar a lo antes dicho, la implementación de programas inclusivos es una estrategia importante; facilitar el acceso del alumnado con dificultades a todas las actividades escolares y asegurar la participación de todos/as en igualdad de condiciones en las tareas y actividades del aula contribuye en la creación de un entorno inclusivo y equitativo. Siempre y cuando se informe y sensibilice al resto del alumnado sobre las dificultades que se pueden padecer para eliminar estereotipos y promover una comprensión más profunda y respetuosa. Dicho de otra manera, presentar la discapacidad como parte de la diversidad humana y no como un rasgo negativo contribuye a normalizar y valorar las desigualdades (Luque & Luque, 2015).

En cuanto a la atención del alumnado con dislexia, se encuentran los agrupamientos flexibles mediante el cual se implica la formación de pequeños grupos dentro de cada clase en base a criterios de competencia o interés. Estas agrupaciones son temporales y abiertas y no

deben separar a los/las alumnos/as que necesitan más ayuda. Por otro lado, se encuentran los doblajes de grupos, es decir, en las áreas y materias instrumentales, los grupos se dividen con el objetivo de potenciar la enseñanza. Además, se les ofrece apoyo en grupos ordinarios a través de un segundo profesor/a dentro del aula, preferentemente para reforzar los aprendizajes instrumentales básicos en el caso de que haya un importante desfase curricular en diferentes áreas (Angulo et al., 2019).

En cuanto al agrupamiento en el aula, los grupos heterogéneos, independientemente del rendimiento académico, son favorables. Además de contribuir al desarrollo de una mayor autoestima, a través de ellas emergen nuevas oportunidades de aprendizaje. También, la aceptación y el respeto de muchos tipos de diversidad que se encuentran en esta sociedad. Asimismo, inciden positivamente en las habilidades sociales del alumnado con dificultades, ya que desarrollan en estos grupos más herramientas y autonomía para vivir en sociedad (Grañeras, Gil & Díaz-Caneja, 2011).

En algunos grupos heterogéneos es posible que tanto el alumnado con rendimiento alto como el de menor rendimiento obtengan resultados positivos. Además, la interacción, la cooperación y el diálogo entre alumnado con diferentes niveles tienen un efecto positivo sobre la relación entre grupos, el comportamiento y el desarrollo de habilidades sociales. (Grañeras et al., 2011, p. 51).

Cómo trabajar la dislexia

Es fundamental crear materiales basados en la planificación para las clases. No obstante, se introduce la necesidad de desarrollar objetos didácticos tangibles de apoyo al alumnado con dificultades de lectura y escritura. El material complementario del aula debe generar emociones positivas y despertar el interés del alumno/a, de forma que el/la niño/a con dislexia pueda tener una nueva oportunidad de aprendizaje. Hablar y escribir son necesidades humanas fundamentales para la comunicación, que deben ser claras y eficaces. Cuando hay dificultades de aprendizaje, esta comunicación se vuelve confusa y genera problemas emocionales, provocando errores frecuentes en la escuela y un aprendizaje más lento. Por ello, hay que proponer materiales didácticos para fomentar la proactividad del alumnado con dislexia, paliar sus dificultades y proporcionarles el apoyo necesario para avanzar en la educación en el aula (Naranjo, 2022).

Conciencia fonológica

En primer lugar, es esencial trabajar la conciencia fonológica, la cual es la capacidad del alumnado para reflexionar sobre los componentes del lenguaje oral. Esta habilidad es fundamental para el desarrollo de la lectura, ya que los/las alumnos/as que no la tienen corren el riesgo de tener dificultades para aprender a leer. Además, el principio alfabético es más fácil de entender cuando el/la niño/a reconoce que el habla está formada por una secuencia sonora. Sin esta competencia, es posible que algunos/as no entiendan esta relación y sufran retrasos en la lectura. Dicho de otra manera, la conciencia explícita de la estructura del lenguaje oral es el mejor indicador del éxito de la lectura. Por ello, es imprescindible fomentar habilidades estrechamente relacionadas con él, sobre todo la capacidad lingüística y metalingüística del alumno/a (Cabeza, 2006).

Correspondencia sonido-grafo

Cuando se domina la conciencia fonológica, se aprende a relacionar los sonidos con sus correspondientes letras, es decir, se aprenden las normas de correspondencia entre grafemas y fonemas, que se aplican en la lectura y escritura (Carpio, 2016). Según Cuetos (2008), la asignación de sonidos a cada letra que compone una palabra requiere tres mecanismos: el análisis grafémico, en el que se distinguen los grafemas y la palabra para poder pronunciarlos; la asignación de los fonemas, que es el mecanismo más importante, ya que asigna a cada grafema el sonido correspondiente; y el ensamblaje de los fonemas, que combina los fonemas creados para crear la pronunciación unificada en la etapa anterior, tal y como se articulan las palabras.

Velocidad lectora

La velocidad lectora significa la cantidad de información escrita que una persona puede procesar durante un tiempo determinado, ya sea en palabras, sílabas o letras. Es un componente esencial de la fluidez lectora, junto con la precisión y la prosodia. La importancia de la velocidad de lectura radica en su relación con la comprensión lectora, es decir, una mayor velocidad está relacionada con una mejor comprensión del texto. Además, la velocidad de lectura puede ser un indicador del desarrollo de las habilidades lectoras y de las posibles dificultades de aprendizaje, como la dislexia (Ripoll, Tapia & Aguado, 2020).

En el contexto educativo, la velocidad de lectura es un aspecto fundamental para el rendimiento académico, ya que una lectura ágil y rápida facilita la comprensión de textos

complejos y el procesamiento de la información. La mejora de la velocidad de lectura mediante intervenciones específicas, además de favorecer la fluidez de la lectura, puede tener un impacto positivo en la comprensión lectora (Ripoll, Tapia & Aguado, 2020).

Entonación, ortografía y redacción

La entonación se refiere a los patrones melódicos y de tono en el habla que transmiten significado y emoción. En el contexto de la lectura, la entonación se refiere a la forma en que se pronuncian las palabras y oraciones, incluyendo la variación en el tono, la intensidad y el ritmo al leer en voz alta. Además, la entonación en la lectura puede reflejar la estructura sintáctica y semántica de un texto, y puede influir en la comprensión e interpretación de este (Koriat, Greenberg & Kreiner, 2002).

En cuanto a la ortografía, las personas con dislexia suelen tener poca práctica en la lectura. En primer lugar, las dificultades que presentan hacen que la lectura y la escritura no sean de buena calidad. En segundo lugar, esto hace que la lectura se convierta para ellos en una actividad aburrida y desagradable, por lo que no la hacen con frecuencia. Por ello, su léxico mental puede no estar bien desarrollado y tener problemas ortográficos con palabras homófonas o grafemas sin consistencia, incluso con palabras comunes (Serrano, 2005).

Por lo que respecta a la redacción, hay operaciones cognitivas recurrentes que se involucran en el proceso de redacción, como la planificación de lo que se va a escribir, la puesta en texto, la revisión continua de lo que se escribe y la resolución de los problemas que van surgiendo a medida que se va produciendo el texto. En otras palabras, tanto en la comprensión del sistema escrito como en los procesos de lectura y escritura se enfrentan retos cognitivos complejos a los que hay que hacerles frente (Fusca, 2017).

Técnicas de estudio y tecnología

Un alto porcentaje de conocimientos que adquiere un/una alumno/a se obtiene a través de la lectura. Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, en todos los niveles educativos, es necesaria la lectura de numerosos textos para construir conocimientos y lograr aprendizajes significativos (Brito, 2020). Por ello es esencial proporcionar estrategias de aprendizaje, las cuales son técnicas y métodos que el alumnado puede utilizar para organizar y mejorar su aprendizaje. Estas estrategias incluyen el acceso, procesamiento y recuperación de la información por parte del alumnado, así como la autorregulación en el proceso de aprendizaje.

Además, ayudan a mejorar la comprensión y retención de la información (Figueiras, Gómez, Martínez, Somoza & Castro, 2010).

Por otro lado, desde hace tiempo han aumentado los avances y los intentos técnicos para ayudar a las personas que tienen una percepción del texto escrito diferente a la mayoría, por ello es fundamental hacer uso de ellas para facilitar la lectura, escritura o el proceso académico en general del alumnado con dislexia. Así como, programas de síntesis de voz o correctores ortográficos (Gassol, 2016).

Contexto educativo

Familia

El centro educativo tiene la responsabilidad de involucrar activamente a las familias, y cuando sea apropiado, al/a la propio/a alumno/a, en las medidas de atención establecidas en el proyecto educativo de la institución. Además, debe aprovechar la experiencia y conocimientos de las familias para identificar las necesidades específicas de apoyo educativo y colaborar en la planificación de la atención educativa. Asimismo, el centro debe proporcionar información y aclaraciones sobre los aspectos evolutivos del alumnado y los aspectos funcionales relacionados con su desarrollo, promoviendo así una comunicación abierta y efectiva entre la escuela, las familias y los/las estudiantes (Generalitat de Catalunya, 2015).

La relación entre la escuela y las familias debe ser colaborativa, respetuosa y empática. Es fundamental una comunicación abierta y fluida en la que ambas partes se escuchen y trabajen conjuntamente en beneficio del desarrollo y aprendizaje del alumnado con dislexia. Para ello, el equipo docente y directivo debe mantener una actitud colaborativa con las familias y valorar sus aportaciones y propuestas, del mismo modo, es importante que la escuela escuche las inquietudes, necesidades y experiencias de las familias, ofreciendo un espacio en el que se sientan valoradas y participativas en la educación de su hijo/a. Por otro lado, es indispensable mostrar respeto y empatía, reconociendo la situación individual y ayudando a superar los obstáculos a los que se enfrentan. Todo ello, manteniendo una comunicación clara, sincera y constante y dejándolos que se impliquen en la toma de decisiones relacionadas con la educación de su hijo/a (Forteza, Fuster & Moreno-Tallón, 2019).

Profesionales recomendados

En cuanto a la colaboración entre profesionales es fundamental que los profesionales de la educación, la psicología y la salud trabajen conjuntamente para dar un enfoque integral de apoyo al alumnado con dislexia. La coordinación entre especialistas puede garantizar una

atención personalizada y eficaz para hacer frente a las necesidades emocionales y académicas de este alumnado (Zupardo et al., 2020).

En el caso del alumnado con dislexia, la intervención implica a un equipo de profesionales multidisciplinares que trabajan conjuntamente para aportar una visión integral y personalizada. En primer lugar, están los/las logopedas o terapeutas del habla, los cuales son expertos en trastornos del habla y del lenguaje que pueden trabajar en la evaluación y tratamiento de las dificultades específicas de lectura y escritura. En segundo lugar, se encuentran los/las psicólogos/as educadores, quienes ayudan a evaluar las necesidades emocionales, sociales y educativas del alumno/a y pueden aportar estrategias para afrontar las dificultades de aprendizaje relacionadas con la dislexia. Por otro lado, los/las educadores/as especializados/as diseñan y adaptan programas educativos individuales para satisfacer las necesidades. Por último, los neurólogos o psiquiatras pueden ayudar a descartar otras condiciones médicas que pueden ayudar en las dificultades de aprendizaje y los oftalmólogos en ocasiones suelen ser de ayuda para descartar problemas visuales que puedan afectar al rendimiento académico (Perojo, Valdés & Valdés, 2023).

CONCLUSIONES

Con este trabajo se ha podido observar la necesidad de mejorar la formación del profesorado en el ámbito de la dislexia y la intervención educativa. Los datos obtenidos a través de los cuestionarios aplicados a los profesionales del País Vasco y Cataluña han sido determinantes para identificar carencias significativas en el conocimiento y formación sobre la dislexia.

En primer lugar, la falta de formación y de recursos adecuados para intervenir en casos de dislexia puede tener consecuencias negativas en el rendimiento académico y el bienestar emocional del alumnado. Estas carencias pueden suponer una detección tardía y un apoyo ineficaz, aumentando las dificultades de aprendizaje y el riesgo de sufrir problemas emocionales y sociales (Escobar & Tenorio, 2022). Es por ello por lo que se ha visto la necesidad de crear una guía práctica y específica para el profesorado que trabaja la dislexia de forma integral, el cual ha tenido como objetivo proporcionar herramientas para la identificación precoz de la dislexia, ofrecer estrategias educativas y recursos específicos, y fomentar la colaboración entre los/las profesionales de la educación y las familias.

Además, se recomienda desarrollar y distribuir materiales educativos y guías prácticas actualizadas con estrategias de intervención y herramientas de apoyo específicas para la

dislexia, los cuales deben ser accesibles y aplicables a diferentes contextos educativos (Generalitat de Catalunya, 2011).

Por otro lado, es fundamental establecer programas de formación continua para el profesorado en el ámbito de las dificultades de aprendizaje. Estos programas deben estar basados en investigaciones y prácticas finales eficaces y garantizar que el profesorado dispone de las herramientas adecuadas para dar soporte (Magaña & Ruíz-Lázaro, 2005).

Por último, la mejora de la formación del profesorado y la dotación de recursos adecuados son fundamentales para una intervención educativa eficaz en casos de dislexia. La guía práctica desarrollada es un paso importante para la inclusión y el apoyo integral del alumnado con dislexia, contribuyendo al éxito académico y al bienestar emocional del alumnado. La implementación de las recomendaciones propuestas puede ayudar a superar los obstáculos actuales, garantizando una educación más inclusiva y equitativa para todo el alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, L. V., & Correa, R. A. (2021). Percepción de la dislexia en el aula por los docentes: una revisión. *Tempus Psicológico*, 4(1), 29-43.
- American Psychological Association. (2013). The diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5). Washington DC.
- Angulo, M. D. C., Ocampos, J. G., Luque, J. L., Rodríguez, M. D. P., Sánchez, R., Satorras, R. M., & Vázquez, M. (2019). *Dificultades específicas de aprendizaje: dislexia*. Junta de Andalucía.
- Artigas-Pallarés, J. (2002). Problemas asociados a la dislexia. *Revista de neurología*, 34(1), 7-13.
- Benedet, M. J. (2013). *Cuando la"" Dislexia"" no es Dislexia*. Editorial CEPE.
- Blasco, S. (2010). Aprentatge del traçat gràfic de l'escriptura. *Temps d'educació*, (39), 171-186.
- Brenes, C., & de los Ángeles, M. (2013). Escritura y lectura: hecho social, no natural. *Actualidades investigativas en educación*, 13(3), 369-391.
- Brito, Y. B. (2020). La lectura crítica como método para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(3), 243-264.
- Cabeza, E. (2006). *Metodología para la adquisición de una correcta conciencia fonológica*. Universidad de Vigo.
- Carpio, M. Á. (2016). *El alfabeto pictofónico para la enseñanza de las reglas de correspondencia grafema fonema (RCGF)* [Actas VIII]. Congreso Cátedra UNESCO.
- Chamorro, M. (2010). Guía de recursos para la intervención en las dificultades del aprendizaje escolar. *Pedagogía Magna*, (9), 42-52.
- Clemente, M., & Domínguez, A. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer.
- Davies, R., Cuetos, F., & Glez-Seijas, R. M. (2007). Reading development and dyslexia in a transparent orthography: A survey of Spanish children. *Annals of dyslexia*, 57, 179-198.
- de Catalunya, C. D. L. (2011). PRODISCAT: Protocol de detecció i actuació en la dislexia. *Ambit educatiu (Protocol for detection and management of dyslexia. Educational scope)*. Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya (Department of Education, Catalan Government), Barcelona.
- Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. [2018/13852].
- Defior, S., & Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 31(1), 2-13.
- Domenech, I. S. (2022). Revisión sistemática: perfil cognitivo de dislexia y discalculia comórbidas. *Aula abierta*, 51(2), 201-210.
- EducaDUA. (s.f.). *Documentos sobre las pautas para el Diseño Universal para el Aprendizaje*. https://www.educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua_pautas.html
- Egido, B. (2014). *Las dificultades de lecto-escritura: dislexia y disgrafía. Pautas de intervención y estudio de un caso en educación primaria* [Trabajo de Fin de Grado]. Bucle.
- Escobar, J. P., & Tenorio, M. (2022). Trastornos específicos del aprendizaje: origen, identificación y acompañamiento. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(5), 473-479.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.

- Figueiras, S. C., Gómez, M. D. L. P., Martínez, E. G., Somoza, N. R., & Castro, E. P. (2010). Construcción de instrumentos de estrategias de estudio, autorregulación y epistemología personal. Validación de constructo. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(1), 77-85.
- Forteza, D., Fuster, L., & Moreno-Tallón, F. (2019). Barreras para el Aprendizaje y la Participación en la Escuela del Alumnado con Dislexia: Voces de Familias. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2).
- Fresneda, R. G., & Mediavilla, A. D. (2015). Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades. *Bordón: Revista de pedagogía*, 67(4), 43-60.
- Fusca, C. (2017). *¿Dislexia? Deconstruyendo un constructo que subsiste*. UCES.
- Gassol, A. (2016). Ayudas TIC para Dislexia. *Didáctica, innovación y multimedia*, (34), 1-13.
- Generalitat de Catalunya (2015). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. Materials per a l'atenció a la diversitat*.
- Generalitat de Catalunya (2023). *Orientacions per a l'elaboració del pla de suport individualitzat*.
- Generalitat de Catalunya. (2011). *La dislèxia: detecció i actuació en l'àmbit educatiu*.
- Gobierno Vasco. (2012). *Hezkuntza-indartzeko banakako plana (HIBP) egiteko orientabideak oinarritzko hezkuntzan*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Grañeras, M., Gil, N. & Díaz-Caneja, P. (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas (Vol. 9). Ministerio de Educación.
- Hernández, A. (2018). Trastorno de aprendizaje de la lectura: Dislexia. *Publicaciones Didácticas*, (100), 52-56.
- Hollenbeck, K., Tindal, G. & Almond, P. (1998). Teacher's Knowledge of Accommodations as a validity issue in high-stakes Testing. *Journal of Special Education*, 32(3), 175-183.
- Ibarra, I. (2024). Hezkuntza-laguntza espezifikokoak eta irisgarritasuna: helduen euskalduntzerako zenbait helduleku. *Helduen euskalduntzearen aldizkaria*, (103).
- Koriat, A., Greenberg, S. N., & Kreiner, H. (2002). The extraction of structure during reading: Evidence from reading prosody. *Memory & cognition*, 30(2), 270-280.
- López Sánchez, L. (2019). *Detección temprana de la dislexia basada en el Modelo de respuesta a la intervención* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de la Laguna.
- Lorenzo, J. R. (2011). Dislexia fonológica. *Universidad Nacional de Colombia*.
- Luque, D. J., & Luque, M. J. (2015). Relaciones de amistad y solidaridad en el aula: un acercamiento psicoeducativo a la discapacidad en un marco inclusivo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 369-392.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. & Shaywitz, B. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- Magaña, M., & Ruiz-Lázaro, P. (2005). Trastornos específicos del aprendizaje. *Sociedad española de Pediatría Extra Hospitalaria y Atención primaria (SEPEAP)*, 21-28.
- Miles, T. (2004). Algunos problemas en determinar la prevalencia de la dislexia. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 2(4), 5-12.
- Naranjo, L. M. (2022). *Elaboración de material didáctico para trabajar la dislexia en niños del tercero de educación básica en la Unidad Educativa Corazón de María del año lectivo 2021-2022* [Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica Salesiana]. [Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana](#).
- Pascual, I. I. (2015). Processos cognitius que intervenen en l'aprenentatge del llenguatge escrit i dislèxia. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 33(1), 15-24.

- Pennington, B. F., Santerre-Lemmon, L., Rosenberg, J., MacDonald, B., Boada, R., Friend, A., ... & Olson, R. K. (2012). Individual prediction of dyslexia by single versus multiple deficit models. *Journal of abnormal psychology, 121*(1), 212.
- Perojo, D. A., Valdés, A. I., & Valdés, I. (2023). La atención logopédica a los educandos con dislexia y disgrafía. *Mendive. Revista de Educación, 21*(4).
- Ramírez, D. M. (2011). Estrategias de intervención educativa con el alumnado con dislexia. *Innovación y experiencias educativas, (49)*, 1-19.
- Red Española De Información sobre Educación, (2015). La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo.
- Rello, L. & Pavón, C. (2020). *Tipos de dislexia*. Change Dyslexia. <https://blog.changedyslexia.org/dytective-luz-relo-tipos-de-dislexia/>
- Ripoll, J. C. R., Tapia, M. M., & Aguado, G. (2020). Velocidad lectora en alumnado hispanohablante: Un metaanálisis. *Revista de psicodidáctica, 25*(2), 158-165.
- Roca, E., Carmona, J., Boix, C., Colomé, R., López, A., Sanguinetti, A., Caro, M. & Sans Fitó, A. (2010). *L'aprenentatge en la infància i l'adolescència: claus per evitar el fracàs escolar*. Esplugues de Llobregat: Hospital Sant Joan de Déu.
- Samaniego García, E., & Luna Pedrosa, G. M. (2020). Dislexia. *Revista de Orientación Educativa AOSMA, (29)*, 26-43.
- Serrano, F. (2005). *Disléxicos en español: papel de la fonología y la ortografía* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Digibug.
- Soutullo, C. (Ed.). (2009). *Manual de psiquiatría del niño y del adolescente*. Médica Panamericana.
- Teberosky, A. (diciembre de 2000). *Los sistemas de escritura*. Congreso Mundial de Lecto-escritura. Valencia.
- Tobón, I. C., & Cuesta, L. M. (2020). Diseño universal de aprendizaje y currículo. *Sophia, 16*(2), 166-182.
- Van De Voorde, S., Roeyers, H., Verté, S. y Wiersema, J. R. (2011). The influence of working memory load on response inhibition in children with attention-deficit/hyperactivity disorder or reading disorder. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 33*(7), 753–764. <https://doi.org/10.1080/13803395.2011.554385>
- Wadsworth, S. J., DeFries, J. C., Willcutt, E. G., Pennington, B. F. y Olson, R. K. (2015). The Colorado Longitudinal Twin Study of Reading Difficulties and ADHD: Etiologies of Comorbidity and Stability. *Twin Research and Human Genetics: the Official Journal of the International Society for Twin Studies, 18*(6), 755–761. <https://doi.org/10.1017/thg.2015.66>
- Willcutt, E. G., McGrath, L. M., Pennington, B. F., Keenan, J. M., DeFries, J. C., Olson, R. K., & Wadsworth, S. J. (2019). Understanding comorbidity between specific learning disabilities. *New directions for child and adolescent development, 2019*(165), 91-109.
- Zafra, M. (2024). *La dislexia en la etapa escolar* [Trabajo de Fin de Máster]. Universidad de Jaén.
- Zuppardo, L., Rodríguez Fuentes, A., Pirrone, C. y Serrano, F. (2020). Las repercusiones de la dislexia en la autoestima, en el comportamiento socioemocional y en la ansiedad en escolares. *Psicología Educativa, 26*(2), 175-183. [<https://doi.org/10.5093/psed2020a4>]

ANEXOS

Anexo 1

PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO *(traducción de los cuestionarios)*

¿En qué Comunidad Autónoma trabajas? _____

¿En qué nivel educativo trabajas?

- Educación Infantil
- Educación Primaria
- Educación Secundaria Obligatoria

¿Crees que estás bien formado/a en los trastornos del lenguaje? ¿Por qué?

- Sí (opción de escribir)
- No (opción de escribir)

¿Crees que la dislexia es detectable en Educación Infantil?

- Sí
- No

Si tienes sospechas de que algún/a alumno/a tenga dislexia, ¿Pasas algún tipo de screening o test de detección temprana? ¿Cuál?

- Sí (opción de escribir)
- No

¿Las medidas brindadas al alumnado con dislexia en tu centro crees que son suficientes o eficaces?

- Sí
- No

¿Los soportes brindados al alumnado con dislexia en tu centro crees que son suficientes o eficaces?

- Sí
- No

Anexo 2

GUÍA PRÁCTICA PARA EL PROFESORADO. DISLEXIA