



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Psicopedagogía

Orientaciones para el tratamiento en
alumnos de tercer ciclo de Primaria con
diagnóstico psicopedagógico diferencial:
dislexia

Trabajo fin de estudio presentado por:	JUAN ANTONIO APONTE HIDALGO
Tipo de trabajo:	INDIVIDUAL
Modalidad:	BÁSICA
Director/a:	MARISOL RODRÍGUEZ CORREA
Fecha:	10 de feb. de 21

Resumen

El diagnóstico diferencial por trastorno específico de la lectura o dislexia ha crecido en todos los países desarrollados. Es una necesidad de nuestra sociedad garantizar una respuesta educativa acorde a las necesidades de este alumnado con el fin de ofrecer un acceso igualitario a los Sistemas Educativos. Las consecuencias de no actuar ante este trastorno suponen una falta de oportunidades y graves afectaciones emocionales para quienes lo padecen.

En este trabajo se hará un recorrido a través del marco teórico de la dislexia poniendo énfasis en su concepción, orígenes, tipología e implicaciones. Se hablará sobre el papel que protagonizan los agentes institucionales, familias y psicopedagogos. Además, se describirán los principales programas de intervención existentes para después comparar algunos de ellos y extraer las conclusiones correspondientes. Por último, se realizarán orientaciones, recomendaciones y prospectivas para el tratamiento de la dislexia evolutiva en alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria.

Palabras clave: dislexia evolutiva, causas, programas de intervención, tercer ciclo de Educación Primaria, agentes implicados.

Abstract

In recent years, a great deal of attention has been paid to differential diagnosis of specific reading disorder or dyslexia across the developed countries. It is universally acknowledged that our current society should guarantee an educational response according to the needs of these particular students in order to provide them with equal access to Educational Systems. The potential consequences of not intervening this disorder beforehand might bring about a lack of opportunities and serious emotional effects for those who suffer from it.

In this dissertation, a theoretical framework on dyslexia will be explored, emphasizing its conception, origins, typology and implications. This piece of writing will discuss the role played by institutional agents, families and educational psychologists. In addition, the main existing intervention programs will be described in order to, afterwards, make a comparison among some of those, and draw the corresponding conclusions, therefore. Finally, guidelines, recommendations and future directions of research will be offered for the treatment of developmental dyslexia with students enrolled in the third stage of Primary Education.

Keywords: developmental dyslexia, causes, intervention programs, third stage of Primary Education, implicated agents.

Índice de contenidos

1. Introducción	8
2. Finalidad	10
3. Objetivos	11
4. Marco Teórico del aprendizaje	12
4.1. Dislexia: Tipología e implicaciones.....	12
4.2. Causas de la dislexia.....	16
4.3. Mecanismos interviniéntes en el aprendizaje de la lectura	19
5. Marco contextual de la acción.....	22
5.1. El papel de las instituciones	22
5.2. El papel de las familias	23
5.3. El papel del psicopedagogo	23
5.4. Los programas de intervención	24
5.4.1. Tipos de programas de intervención	25
5.4.2. Algunos programas de intervención	27
5.4.3. “Intervención en dislexia evolutiva”	27
5.4.4. Programa de intervención multicomponente “Velocilector”	28
5.4.5. Programa de intervención para la fluidez lectora (IFL)	29
5.4.6. Programa para el desarrollo de la habilidad lectora en disléxicos	29
5.4.7. Teatro de lectores	30
5.5. Síntesis de los programas analizados.....	31
6. Diseño y resultados. Bases de la intervención psicopedagógica.....	33
6.1. Consideraciones previas	33
6.2. Bases para una intervención psicopedagógica en alumnos con dislexia de tercer ciclo de Primaria.....	35

6.2.1. Intervención psicopedagógica en la dislexia: conciencia fonológica	36
---	----

6.2.2. Intervención psicopedagógica en la dislexia: lecturas repetidas.....	36
---	----

6.2.3. Duración estimada de la intervención	39
---	----

6.2.4. La evaluación de la intervención	39
---	----

6.3. Componentes para enriquecer la intervención	40
--	----

7. Conclusiones, recomendaciones y prospectiva.....	42
---	----

Referencias bibliográficas.....	45
---------------------------------	----

Índice de figuras

Figura 1. Esquema de comorbilidad de la dislexia (Elaboración propia).....	14
Figura 2. Modelo multicausal integrador de Frith (Elaboración propia)	19
Figura 3. Fases del aprendizaje lector (Elaboración propia)	19
Figura 4. Procesos interviniéntes en el proceso lector según Cuetos (2008) (Elaboración propia)	21

Índice de tablas

Tabla 1. Síntesis de los programas abordados (Elaboración propia)	32
---	----

1. Introducción

No cabe duda de que el lenguaje tanto hablado como escrito son capacidades comunicativas indispensables para el ser humano. El lenguaje hablado se aprende de manera natural desde los primeros años de nuestra infancia, dado que nuestro cerebro está predisposto genéticamente para ello fruto de millones de años de evolución. Sin embargo, el lenguaje escrito, y, por ende, su lectura y comprensión, según Tamayo (2017), son capacidades comunicativas del lenguaje para las que nuestro cerebro no está predeterminado. Así pues, se tienen que crear durante el proceso de su aprendizaje toda una red neuronal especializada en generar recursos para llevarlas a cabo con éxito (Tamayo, 2017).

Cuando alguna de nuestras capacidades del lenguaje escrito se ven afectadas con cierta severidad podemos encontrarnos ante obstáculos a la hora de desempeñar actividades de nuestra vida cotidiana, o, en el momento de realizar procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la actualidad, el número de trastornos o de dificultades específicas del aprendizaje que se diagnostican ha aumentado de manera exponencial en todos los países desarrollados. No obstante, es incuestionable que ahora se detectan un mayor número de alumnos con algún tipo de trastorno del aprendizaje debido a que, en primer lugar, se diagnostica más y, por otro lado, existe entre la sociedad una mayor concienciación y conocimiento sobre este tipo de trastornos y sus consecuencias para quienes los padecen.

Dentro de los trastornos del aprendizaje, uno de los más habituales que podemos observar en un aula es el trastorno específico de la lectura (dislexia). El DSM-V la describe en una subcategoría de los trastornos del neurodesarrollo llamada “trastorno específico del aprendizaje” (American Psychiatric Association, 2013). La dislexia o trastorno específico de la lectura es una dificultad en el aprendizaje del lenguaje escrito y la lectura que se manifiesta principalmente en afectaciones que tienen que ver con la fluidez y la precisión. Dichas afectaciones acaban influyendo en destrezas básicas del aprendizaje como son la comprensión lectora, la ortografía o la escritura. Además, emocionalmente, el alumno que presenta dificultades específicas en la lectura puede desarrollar aversión y frustración que acaban por determinar su rendimiento escolar en etapas claves de su aprendizaje.

Como apunta, *La Dislexia: Guía de detección y Actuación en el Aula* de la Comunidad de Aragón (sin fecha), es fundamental que toda la comunidad educativa en colaboración con

instituciones y familias se corresponibilice ante cualquier sospecha fundamentada en la tarea de detectar posibles alumnos con dislexia y, en ese caso, poner en marcha planes y programas de actuación que les ayuden a superar estas dificultades con garantía. Al respecto de lo dicho, la labor del psicopedagogo se concibe como imprescindible e insustituible tanto para el diagnóstico como para la activación de los programas más adecuados y personalizados a cada alumno y su situación específica. En consecuencia, hay que enfatizar el hecho de que todos aquellos alumnos que cuenten con un diagnóstico específico de dislexia son tenidos en cuenta por la ley educativa vigente como “alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo” bajo los principios de normalización e inclusión en el aula (LOMCE, 2013)

Una gran parte de los programas de intervención existentes para el tratamiento de la dislexia están basados en los estudios fundamentados sobre conciencia fonológica. La mayoría de los programas insisten en la mejora del proceso de transformación fonema-grafema puesto que, se ha demostrado que dicho proceso y su déficit continuado puede ser la principal causa de la dislexia evolutiva (Tamayo, 2017). Sin embargo, existen otro tipo de programas que profundizan en la superación de déficits visuales, los cuales, parecen ser también una de las causas de esta dificultad. Sea como sea, es importante destacar que todos los programas que se expondrán cuentan con una base teórica fundamentada y una práctica empírica analizada y demostrada.

En este trabajo se realizará un breve recorrido por las principales causas de la dislexia, su tipología y sus principales afectaciones. Se hará hincapié y se compararán algunos programas de intervención para, finalmente, realizar orientaciones, recomendaciones y prospectivas en el tratamiento de alumnos diagnosticados con dislexia en el tercer ciclo de Educación Primaria.

2. Finalidad

La finalidad de este trabajo consiste en realizar orientaciones y recomendaciones sobre la base de una actuación psicopedagógica para el tratamiento de alumnos con dislexia en el tercer ciclo de Educación Primaria. Estas recomendaciones y orientaciones serán tratadas y expuestas basándonos en la realidad teórica y práctica que rodea a la dislexia comparando distintos programas de intervención. Se trata, pues, de plasmar una propuesta psicopedagógica que responda con garantías a la situación de aprendizaje de la que partimos.

El objetivo es demostrar que las intervenciones psicopedagógicas en alumnos con dislexia de tercer ciclo de primaria facilitan la mejora de los procesos neurobiológicos intervenientes en las conductas lectoras. La gran mayoría de las intervenciones basan su trabajo en el entrenamiento de la conciencia fonológica, con la cual, los alumnos son capaces de transformar los fonemas en grafemas. Esta preferencia en las intervenciones viene dada por el hecho de que la hipótesis fonológica es, sin duda alguna, la hipótesis causal más demostrada desde un punto de vista empírico. Si embargo, este trabajo también pretende demostrar que existen intervenciones en las que se introduce el entrenamiento de la fluidez lectora a través de la repetición de las lecturas que puede llegar a ser beneficioso para alumnos con trastornos específicos de la lectura. En concreto, con alumnado de tercer ciclo de Primaria.

Algunos de los estudios que se analizarán más adelante introducen también en las investigaciones elementos diferenciadores muy interesantes como son la familia o las TIC. En este sentido, el trabajo que nos ocupa tiene como objetivo demostrar que las intervenciones psicopedagógicas en niños con dislexia que hacen participar a las familias, que implementan componentes tecnológicos, o ambas a la vez, pueden enriquecer la investigación.

Por último, la finalidad del trabajo consiste en evidenciar la necesaria puesta en marcha de intervenciones en tercer ciclo de Educación Primaria que se basen, no solo en el entrenamiento de la conciencia fonológica, sino también en la mejora de la fluidez lectora. Pues ésta, es una destreza necesaria tanto para consolidar la habilidad de trasformar los sonidos en letras (fonema-grafema), como para la adquisición de unas dotes suficientes para la comprensión de textos.

3. Objetivos

Objetivo General:

Proponer recomendaciones, orientaciones y prospectivas en base al análisis de los programas para el tratamiento de la dislexia en alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria.

Objetivos Específicos:

- Describir el concepto de dislexia, su tipología y sus implicaciones en el ámbito educativo formal.
- Analizar las causas de la dislexia más significativas que determinan un bajo rendimiento en la adquisición lectora en niños con dislexia evolutiva.
- Conocer los patrones que intervienen en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en las primeras etapas educativas.
- Analizar el papel de instituciones, familias y psicopedagogos en el tratamiento de la dislexia.
- Describir y comparar distintos programas de intervención para el tratamiento de la dislexia.

4. Marco Teórico del aprendizaje

4.1. Dislexia: Tipología e implicaciones

El CIE-10 (Clasificación internacional de Enfermedades, 1992) incluye la dislexia en el apartado de trastornos específicos del desarrollo de las habilidades escolares con la denominación: “trastorno específico de la lectura”. Por otro lado, después de la publicación del DSM-V (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, 1996) la dislexia se considera como un trastorno “específico” del aprendizaje de la lectura.

Si hacemos un breve recorrido por la que sería la definición clásica de dislexia, veremos como el debate parte de la polémica entre relacionar, o no, la destreza lectora con la capacidad cognitiva (cociente intelectual o CI).

En un primer momento, la mayoría de los autores destacaban que se podía hablar de una relación evidente entre la capacidad lectora del sujeto y su cociente intelectual. Y que, por tanto, aquellos que presentaban dificultades específicas en la lectura es probable que presentaran déficits cognitivos (Serrano y Defior, 2004). Algunos investigadores como Artigas (2009), han cuestionado el axioma dislexia-cociente intelectual apuntando en sus estudios que en muchos casos los sujetos con dislexia demostraban padecer déficits fonológicos independientemente de su capacidad cognitiva. Con estos estudios se demostró que la dislexia no era un trastorno del aprendizaje unicausal sino que se trataba de una afectación multicausal que en gran parte tenía que ver con evidentes déficits fonológicos en los sujetos. De esta manera, superadas estas discrepancias la dislexia ha sido definida como una dificultad en la utilización del lenguaje escrito, basada en el sistema fonológico del lenguaje oral.

Son éstas, consideraciones de una transcendencia muy significativa puesto que, una aceptación del trastorno disléxico como una afectación con múltiples causas implica un trabajo preventivo, de diagnóstico y terapéutico mucho más concreto, acotado y adaptado a las necesidades particulares del sujeto en cuestión. Implica, además, planes de ejecución desde una mirada amplia y distintos enfoques en función de la causa o causas que determinen el trastorno en el alumno. En consecuencia, es común que en el tratamiento de la dislexia puedan participar distintos profesionales del ámbito de la educación o la psicología principalmente, que aúnan sus esfuerzos y conocimiento para dotar a los programas de un empaque mucho más enriquecedor y completo (De la Peña, 2016).

Así pues, la *Asociación Internacional de Dislexia* (IDA) la define como una dificultad específica del aprendizaje de orientación neurológica que se caracteriza por dificultades de precisión y fluidez en el reconocimiento de palabras y por problemas de decodificación y deletreo.

Como señalan Aragón y Silva (2000) citados por Tamayo (2017):

“Un niño “disléxico” no es aquel que no ha aprendido o que no posee la habilidad de leer y escribir, sino que un niño “disléxico” es aquel que ha aprendido de manera deficiente, cometiendo errores en su lectoescritura (confundiendo grafemas y fonemas). Por tanto, ya no se hablaría de niños “disléxicos” sino de niños que cometen errores de tipo disléxico en la lectoescritura.”

Es destacable señalar que la población de alumnos con dislexia es heterogénea y presenta distintos matices que cualquier profesional debe considerar. Los perfiles disléxicos y sus grados de severidad son diferentes de un afectado a otro y se manifiestan durante todo el ciclo vital del sujeto.

Por otro lado, atendiendo a la prevalencia del trastorno por dislexia, hay que decir que esta puede variar, en primer lugar, en función del código idiomático ante el que nos encontramos (Ardila et al., 2010). Es decir: se percibe una mayor prevalencia de la dislexia en aquellos hablantes de lenguas menos transparentes en las que la relación entre grafema-fonema no tiende a corresponderse (inglés). En cambio, se supone que el porcentaje de afectación por trastorno de la lectura es menor en aquellas lenguas más transparentes que sí cuentan con una correspondencia entre el grafema y el fonema como, por ejemplo, la lengua castellana. En cuanto al sexo de los sujetos con dislexia, aunque el debate está abierto, los estudios detectan una mayor incidencia en los varones (Sánchez et al., 2015). Algunos autores creen que esta diferencia puede deberse al hecho de que son ellos los que acuden con más frecuencia en busca de ayuda clínica puesto que presentan tasas más altas de afectaciones comorbidas. Sin embargo, en este caso el debate también es amplio.

Los trastornos que con mayor frecuencia se superponen a la dislexia son los trastornos de déficit de atención e hiperactividad (TDAH), los trastornos específicos del lenguaje, la disgrafía, la discalculia e incluso los déficits motores. A esto habría que añadir, por supuesto, todos aquellos trastornos relacionados con la ansiedad o la baja autoestima.

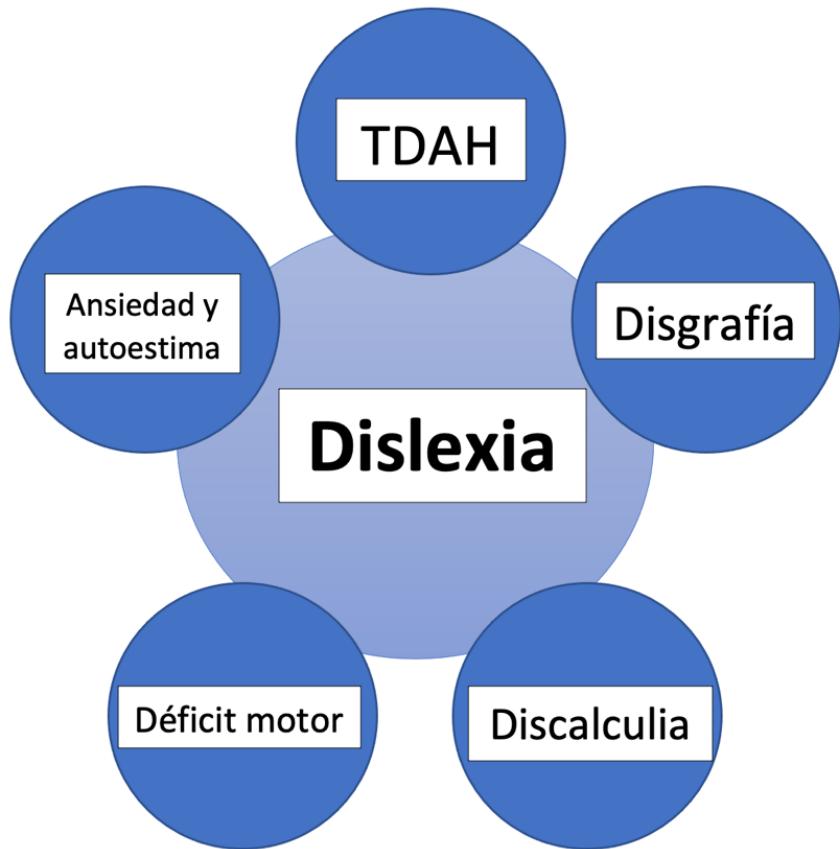


Figura 1. Esquema de comorbilidad de la dislexia (Elaboración propia)

Atendiendo a los tipos de dislexia que podemos encontrar, debemos comenzar con una primera clasificación: dislexia evolutiva, a la cual se refiere este trabajo; y, dislexia adquirida.

La dislexia adquirida es aquella que padece un sujeto consecuencia de una lesión cerebral específica sufrida durante un momento determinado de su vida. Por otro lado, como afirma Soriano (2004), aquel individuo que presenta alguna dificultad específica e inesperada en el aprendizaje de la lectura (fluidez o precisión) como consecuencia de un trastorno que no es posible explicar por una lesión cerebral y que ha ido desarrollándola de forma paulatina, se trataría de una dislexia evolutiva. La dislexia evolutiva es un continuo en el que el espectro de afectación es amplio y abarca distintos niveles de severidad. En los últimos años, algunos expertos (Navarro et al., 2012) recomiendan que el diagnóstico de la dislexia evolutiva se realice mediante evaluaciones flexibles de observación síntoma-causa en las que no se apliquen sistemas rígidos de corte que condicionen la existencia o no del trastorno. Esto es, debido a que un diagnóstico rígido omitirá los matices concretos del paciente e ignorará el

grado de severidad del mismo. Por ello, las evaluaciones en los diagnósticos deben manejar preferiblemente un espectro amplio en sus rangos y mediciones para garantizar una respuesta dimensional.

Dentro de la dislexia evolutiva establecemos la siguiente clasificación: dislexia fonológica y dislexia superficial.

La dislexia fonológica es aquella en la que el individuo demuestra dificultades en el proceso de transformación grafema-fonema. Esta dificultad tiene como consecuencia que el alumno lea la palabra como un todo a través de la ruta léxica cometiendo errores de imprecisión, sobre todo, con el vocabulario que no le resulta familiar o con las pseudopalabras. (Sastre et al., 2017). Las habilidades fonológicas o de conciencia fonológica interviniéntes en este subtipo determinan la severidad del trastorno, y, *por ende*, todo el plan de acción posterior. Delfior y Serrano (2011) las definen “en un sentido amplio, como el conocimiento de que el habla puede dividirse en unidades”. Dichos autores distinguen distintos niveles dentro de las habilidades para la conciencia fonológica: la conciencia léxica entendida como la destreza para identificar las palabras de una oración; la conciencia silábica que nos permite descomponer la palabra en unidades silábicas; también, la conciencia intrasilábica que determina la diferenciación en los arranques y las rimas de las sílabas; y, por último, la conciencia fonémica que nos ayuda a trabajar con las unidades más pequeñas del lenguaje que son los fonemas. Delfior y Serrano (2011) continúan afirmando que la conciencia fonológica, y en particular, la conciencia fonémica influye claramente en la adquisición de la lectoescritura tanto en códigos opacos como el inglés, como en códigos transparentes como el castellano. Además, se ha demostrado que los programas de intervención basados en conciencia fonológica, efectivamente, ayudan al alumno con dislexia en la conversión grafema-fonema. Sin embargo, no está tan claro que con estos programas pueda mejorarse la comprensión lectora.

La dislexia superficial, sin embargo, es el mecanismo contrario a la dislexia fonológica. Es decir, el alumno utiliza la ruta fonológica al leer cometiendo menos errores de imprecisión, pero siendo incapaz de llevar a cabo una lectura fluida debido a que no concibe la palabra como un todo. Por otro lado, como señala Tamayo (2017) no debemos olvidar, en ningún caso, de que podremos observar casuísticas mixtas en las que el sujeto presente déficits en ambas rutas: fonológica y léxica.

Cualquier tipo de dificultad específica del aprendizaje (DEA) como la dislexia, según Panadero (2019), puede acarrear en el aula y fuera de ella consecuencias tanto psíquicas como académicas. Incluso se apunta a un desarrollo laboral en etapas adultas, falto de oportunidades, y, con perores perspectivas salariales y de calidad de vida. Al respecto, en alumnos con dislexia se requiere por parte de las familias el máximo esfuerzo en comprender la problemática que sufren sus hijos, así como un fuerte apoyo en todo el proceso de enseñanza aprendizaje que se desarrolla a lo largo de las diferentes etapas educativas.

Un trastorno severo del aprendizaje de la lectura irremediablemente afecta principalmente a la capacidad de comprensión lectora del alumno. Este hecho tiene enormes implicaciones negativas en cualquiera de las áreas generales del currículo escolar ya que una correcta habilidad lectora no solo es un fin en si mismo, sino también un medio para el éxito en el aprendizaje del alumno.

Se conocen bastante bien las consecuencias conductuales a nivel ejecutorio de las tareas escolares para un alumno disléxico. Sin embargo, en los últimos años se ha comenzado a dar relevancia a las consecuencias conductuales que sufre un alumno disléxico a nivel emocional. Al respecto, se ha señalado que la dislexia aumenta los niveles de frustración del sujeto que la padece al no ejecutar las tareas encomendadas correctamente. Ante las vacilaciones, los errores, la imprecisión y la falta de fluidez general, el alumno acentúa sus inseguridades generando incluso, en algunos casos, dificultades a la hora de interactuar con sus iguales (Zuppardo et al., 2017). Este bucle de frustración, inseguridad y el propio trastorno perjudican gravemente tanto a su rendimiento académico como a sus relaciones sociales, en el peor de los casos. En este sentido el apoyo de la comunidad educativa y de las familias es importantísimo para que el alumno disléxico se sienta arropado y, en ningún caso, abandone sus estudios (Montañez, 2017).

4.2. Causas de la dislexia

Las investigaciones en cuanto a las causas de la dislexia arrojan distintas miradas desde las que enfocar el origen del problema. Se enfatiza la causa biológica del trastorno llamando la atención sobre su origen genético-hereditario, la implicación de ciertos genes que lo

desencadenan, o, diferencias encontradas en la estructura del cerebro entre sujetos disléxicos y no disléxicos con ayuda de estudios de neuroimagen (Escribano, 2007).

Otras investigaciones han centrado sus esfuerzos en encontrar patrones de causa lingüísticos y cognitivos en el origen de la dificultad. Es así como algunos autores han demostrado déficits graves en los mecanismos fonológicos, visuales, de automatización, e incluso atencionales, en sujetos con dislexia y trabajan sobre la validación de nuevos test diagnósticos (Cuetos et al., 2017).

El déficit perceptivo-visual afecta a los mecanismos de memoria visual. Se produce en el momento en el que el sujeto procesa sensorialmente un estímulo visual que viaja desde los ojos hasta el córtex del cerebro. Se ha evidenciado como los alumnos disléxicos generan respuestas mucho más lentas al percibir estos estímulos visuales en comparación con alumnos que no presentan dificultades en la lectura. En general, se ha detectado a raíz de algunas investigaciones que:

“La personas con problemas de dislexia tienen a menudo deficiencias en sus movimientos oculares, debido a que el componente magnocelular de su sistema visual no funciona adecuadamente; no controlan bien sus movimientos oculares y su visión pierde sensibilidad; las miradas de sus dos ojos no se fijan de modo estable en el objeto cercano; existe una fijación binocular inestable: fijan los dos ojos en lugares diferentes de las letras y de las palabras.” (Haranburu et al., 2017)

Asimismo, los sujetos con dislexia presentan dificultades en la fijación binocular de los ojos: “No son capaces de enfocar la visión de los dos ojos a la vez en la lectura llegando a visualizar las palabras en doble, a padecer fatiga en los ojos, o incluso a priorizar la visión con un solo ojo.” (Haranburu et al., 2017)

En cuanto a la teoría causal del déficit fonológico hay que decir que se trata del origen más demostrado en numerosos estudios, los cuales, explican como un número elevado de sujetos con dislexia presentan dificultades en el procesamiento del código alfabético, la identificación de palabras y la segmentación de éstas en fonemas. Algunos de estos estudios han sido apoyados con técnicas de neuroimagen demostrando como distintas áreas del cerebro implicadas en la lectura se activan de manera diferente en individuos con dislexia o sin ella (Escribano, 2007).

También se han constatado diferencias plausibles en el cerebelo comparando individuos con dislexia y sin ella que demuestran que aquellos con dificultades específicas en la lectura presentan carencias en la generación de automatismos en el proceso lector (Fawcett y Nicolson, 2004). En consecuencia, la lectura se realiza con mayor lentitud afectando a la fluidez y provocando problemas en la comprensión de textos.

A la luz de las investigaciones sobre el origen de la dislexia, se considera correcto afirmar que en la actualidad la causa del trastorno más probada y documentada empíricamente es sin lugar a duda la hipótesis del déficit fonológico como señala Tamayo (2017). Bien es cierto que durante los últimos años los estudios en dislexia no han revolucionado el campo con el descubrimiento de nuevos orígenes, pero sí han corroborado muchas de las teorías sobre las que existe ya una amplia literatura como es la hipótesis del déficit fonológico.

Independientemente de la causa principal que desarrolle la dislexia en el individuo, nuestro deber es optar por un modelo integrador que úne los orígenes de manera clara y explícita. Para ello, vamos a tomar como referencia el modelo integrador de Frith (1999). Esta autora integra la variabilidad causal de la dislexia en un único modelo que tiene en cuenta el ambiente. De este modo, nos encontramos ante un modelo en el que el ambiente juega un papel fundamental siendo capaz de influir en cualquiera de los niveles causales de la dislexia: biológico, cognitivo y conductual. Un entorno familiar inestable, una enseñanza de la lectura deficiente, o cualquier otra circunstancia ambiental puede redundar en un agravamiento de las dificultades en la lectura, sea cual sea su origen causal.

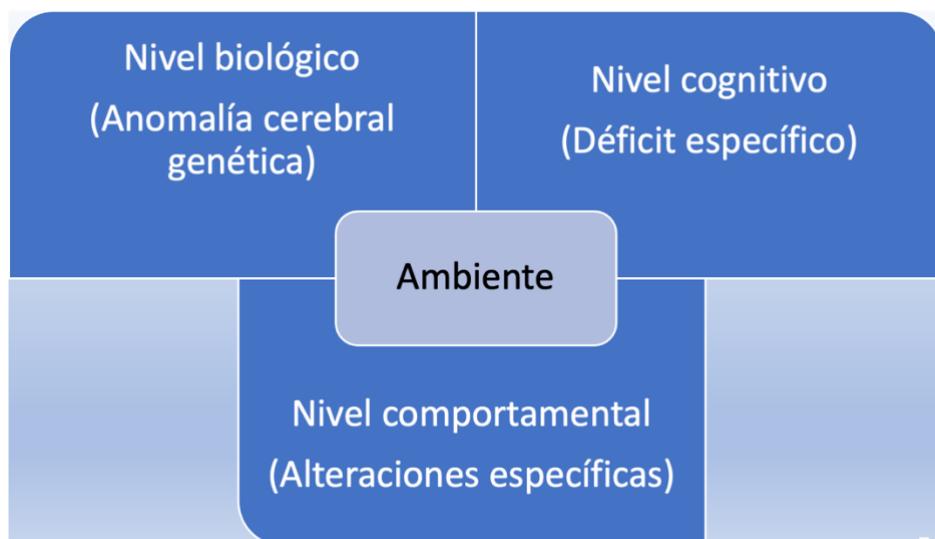
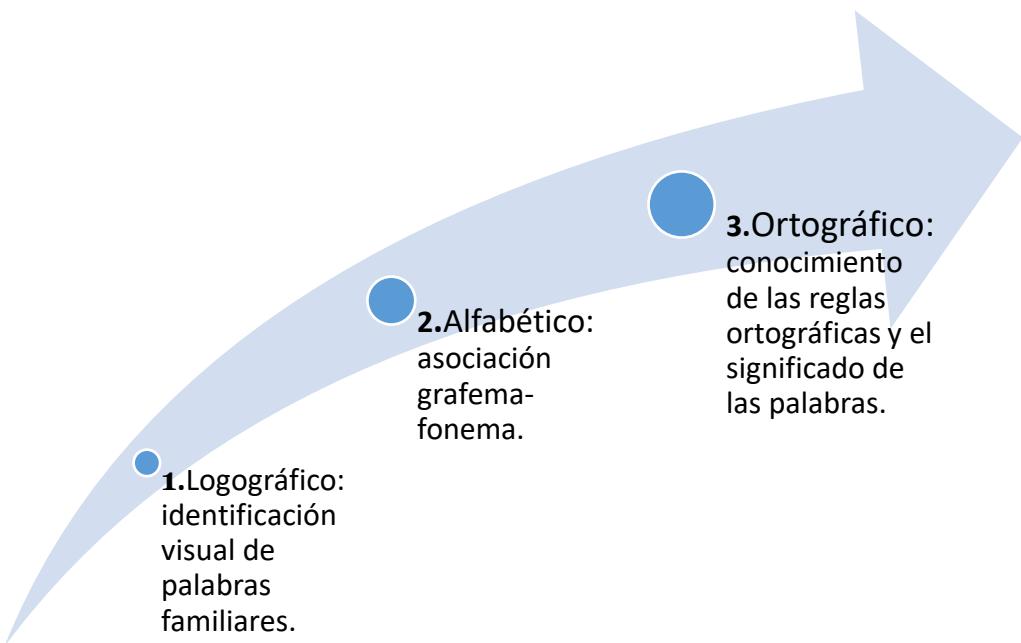


Figura 2. Modelo multicausal integrador de Frith (Elaboración propia)

4.3. Mecanismos intervinientes en el aprendizaje de la lectura

Seymour y MacGregor (1984) distinguen tres estadios principales a la hora de determinar las fases del aprendizaje lectoescritor:

- Estadio logográfico: es la fase en la que el sujeto identifica las palabras de manera visual. Es apreciable durante las primeras etapas de la infancia del niño cuando es capaz de reconocer palabras que le resultan muy familiares en su vida diaria.
- Estadio alfabético: etapa crucial en la cual el individuo comienza a asociar los grafemas (letras) con sus correspondientes fonemas (sonidos). La adquisición de este estadio es determinante en el desarrollo de una correcta conciencia fonológica.
- Estadio ortográfico: es la fase experta en la que el sujeto no es solo capaz de realizar una lectura más o menos correcta, sino que también, conoce las reglas ortográficas, de deletreo y significado de las palabras.

*Figura 3. Fases del aprendizaje lector (Elaboración propia)*

Para que dichos estadios se desarrollen convenientemente el alumno debe estar capacitado para relacionar y representar los conceptos abstractos y los fonemas para permitir el lenguaje hablado. Ambos procesos, semántico y fonológico, son destrezas anteriores al aprendizaje de la lectura. Por otra parte, el procesamiento de los grafemas y las reglas ortográficas de la escritura son procesos que se van consolidando conforme se aprende a leer.

Otros autores como Cuetos (2008), hablan de cuatro procesos interviniéntes en el sistema lector. En todos ellos participan distintas capacidades cognitivas:

- Perceptivos y de identificación de letras: consiste en la identificación de los grafemas escritos gracias a nuestra capacidad visual a través de fijaciones y desplazamientos oculares.
- Reconocimiento visual de las palabras: es un proceso mucho más complejo que el anterior dado que el sujeto no solo tiene que recuperar el sonido (fonema) de la palabra, sino que también, debe extraer su significado. A esta circunstancia hay que sumarle el hecho de que el sujeto realiza el esfuerzo de discriminar una palabra de otras que puedan ser similares.
- Procesamiento sintáctico: en este estadio el lector decodifica el sentido completo de las palabras cuando éstas se recogen en una oración o en grupo de oraciones. Para ello, relaciona sintácticamente todos los elementos que conforman el texto o la oración.
- Procesamiento semántico: es el momento en el que el sujeto es capaz de incorporar a su memoria el mensaje completo del texto. Este paso es fundamental para determinar si, efectivamente, se ha desarrollado una comprensión completa.

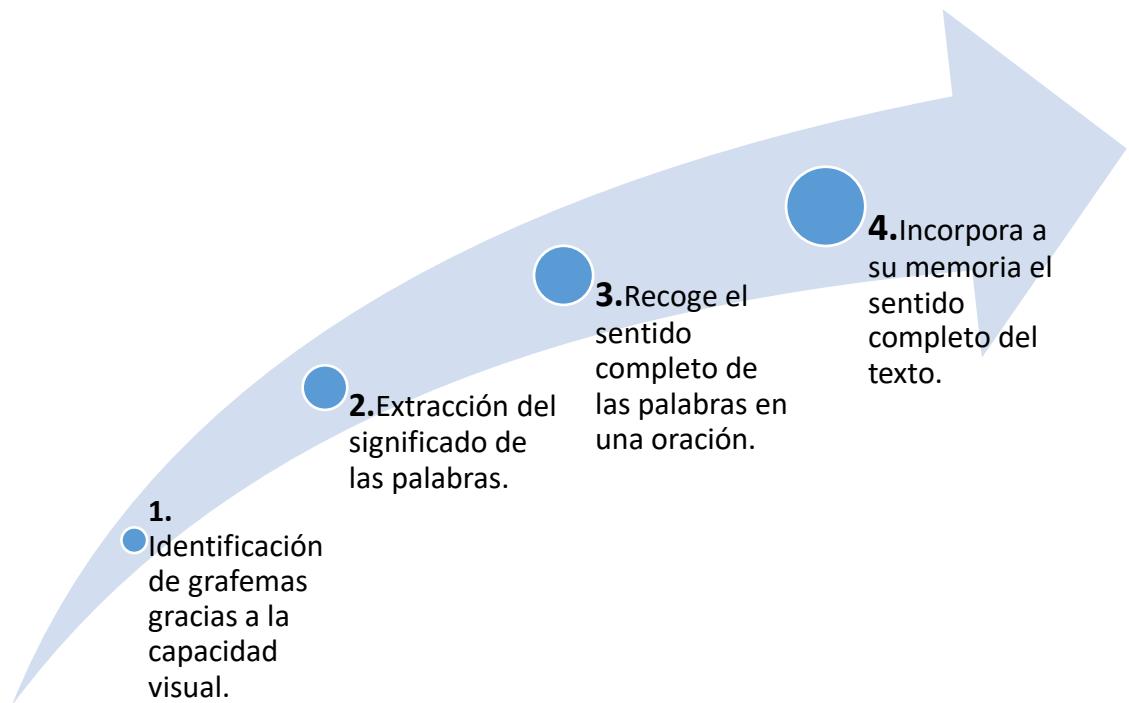


Figura 4. Procesos interviniéntes en el proceso lector según Cuetos (2008)
(Elaboración propia)

Como quiera que sea, es innegable el hecho de que cualquiera de los mecanismos interviniéntes en el proceso lector puede verse afectado por el déficit lector o dislexia. Asimismo, las consecuencias de una detección tardía abocan al alumno con dislexia a obtener peores resultados en la escuela o el instituto, a sentir frustración, y, en definitiva, a ver mermadas sus oportunidades en el futuro.

Hay que resaltar la necesidad que tienen los centros educativos de conseguir mayores recursos tanto humanos como financieros para que la atención que se les proporciona a estos alumnos con dislexia sea lo más personalizada y concreta posible. Ciertamente, se han logrado avances tanto en la ejecución de los diagnósticos como en la implementación de programas específicos para el trastorno lector. Sin embargo, aún queda un largo camino por recorrer (Toboso et al., 2012). Algunas comunidades de nuestro país cuentan con ratios de alumnos en etapas tempranas todavía demasiado amplios que hacen tedioso, insuficiente y, en muchos casos, frustrante el apoyo que se otorga a los chicos y chicas con dislexia. En este sentido, es incuestionable que una mayor dotación de recursos, siempre bajo el principio de inclusión

educativa, facilitará la labor de los profesionales y el apoyo necesario a los alumnos con dificultades del aprendizaje. No obstante, una mayor cantidad de recursos y una mayor eficiencia en su uso no garantiza una atención de calidad. Por ello, es igualmente importante que se promocione la investigación en este campo con objeto de seguir profundizando en las causas que subyacen a la dislexia, su diagnóstico y los programas de intervención. Al respecto, han surgido nuevos enfoques pedagógicos que tratan de dar una respuesta más eficaz desde el aula a los problemas que surgen cuando existen alumnos con algún tipo de dificultad específica del aprendizaje. Así, han surgido en los últimos años propuestas como el uso de las TIC que abogan por su utilización como impulsoras de los procesos de aprendizaje en alumnos con dificultades. Sin embargo, se ha demostrado que la inclusión de las TIC en el aula desde un enfoque tradicional no mejora los resultados en los procesos de enseñanza-aprendizaje con alumnos DEA. Sí encontramos enfoques más interesantes en el uso de la TIC desde una perspectiva conectivista en la que los alumnos son capaces de crear sus propias redes de aprendizaje apostando por un aprendizaje más inclusivo y significativo en contra de rutinas puramente memorísticas. Recordemos que, algunas de las causas de la dislexia son de origen biológico y neurológico, con lo cual, cualquier tipo de transformación pedagógica en el aula donde el docente experimente con métodos constructivistas podrá beneficiar a alumnos con dislexia tanto desde un punto de vista estrictamente académico como desde una perspectiva emocional (Manzano et al., 2017).

5. Marco contextual de la acción

5.1. El papel de las instituciones

Las instituciones en su papel de reguladoras normativas de la acción tienen el deber de dotar con recursos, tanto personales como materiales, a los centros escolares. En España sabemos que las competencias en materia educativa están transferidas a cada comunidad autónoma quienes tienen la responsabilidad de desarrollar marcos de prevención, detección y acción que sirvan de sostén a la comunidad educativa de la región correspondiente. El objetivo de los recursos diseñados por las administraciones tiene que ser el de compensar y permitir las mismas oportunidades de acceso y promoción al sistema educativo independientemente de las dificultades que los alumnos puedan presentar y garantizando la compensación de las

desigualdades que puedan manifestarse en las escuelas. Como se afirma en la *Guía para la Atención Educativa del Alumno con Trastorno en el Lenguaje Oral y Escrito* de la Comunidad Autónoma de Extremadura (2004), no solo se consiguen equilibrar los desfases académicos existentes en un aula, sino que, además, los recursos dirigidos a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo tienen que lograr su desarrollo pleno, social y personal, permitiendo que puedan interaccionar con el medio de una manera lo más normalizada posible.

Para este fin, todas las comunidades autonómicas ponen a disposición de las comunidades educativas recursos materiales para guiar los procesos de orientación y práctica de la dislexia en el ámbito escolar.

5.2. El papel de las familias

Las familias son el principal y más cercano agente socializador y educativo que el niño encuentra en su entorno. Es por eso por lo que, las familias influyen drásticamente en las primeras etapas del niño en el desarrollo del lenguaje hablado y en sus primeros modelos de concepción lingüística. La familia tiene que actuar activamente impulsando un desarrollo integral del niño y facilitando su autonomía personal. Según Montañez (2017), es fundamental que las familias que cuenten en su seno con hijos diagnosticados con dislexia reduzcan sus niveles de angustia y frustración posibilitando la superación de las actitudes negativas y recompensando y reconociéndoles sus logros y metas alcanzadas.

Los centros escolares, en estos casos, deben informar convenientemente a las familias sobre las dificultades que manifiestan sus hijos e indicarles cuáles serán los protocolos de actuación que tendrán que implementar en sus hogares con objeto de establecer una coordinación conjunta familia- centro que permita al alumno sentirse apoyado.

5.3. El papel del psicopedagogo

El psicopedagogo del centro escolar es el profesional que debe activar los mecanismos necesarios en caso de observar o recibir por parte de un maestro o maestra la sospecha de algún alumno con posible trastorno de la lectura o dislexia. Se procederá a una evaluación

psicopedagógica del posible trastorno donde se recogerán todos los datos con el objetivo de identificar cuáles son las necesidades específicas de apoyo educativo del alumno. Además, como resalta Delfino (2017) se recogerá una relación de todos los recursos materiales y humanos que se precisen, así como un plan de acción con orientaciones para diseñar una estrategia educativa personalizada y adaptada a las necesidades particulares del alumno. Por supuesto, la familia estará informada en todo momento sobre la evolución de la intervención y recibirá las indicaciones que el psicopedagogo crea más adecuadas de cara a establecer unas pautas también en el hogar: volvemos a insistir en la idea de coordinación conjunta entre el centro y las familias.

Durante la intervención el psicopedagogo deberá hacer un seguimiento pormenorizado de los avances y las dificultades que se manifiesten durante el proceso siendo flexible y modificando el plan de acción siempre que sea necesario para asegurar el éxito de la intervención.

Según el *Protocolo de Atención al Alumnado con Dificultad Específica en Lectura: Dislexia* (sin fecha), de la Comunidad Autónoma de la Rioja, en los casos, en los que el psicopedagogo lo crea conveniente, y siempre con el consentimiento de la familia, podrá derivar al alumno a los servicios de salud correspondientes en los supuestos en los que haya sospecha de que el sujeto pueda presentar comorbilidad asociada a la dislexia.

Por último, la labor del psicopedagogo no se limita solamente a detectar, evaluar e intervenir. También, tiene una función terapéutica con el alumno disléxico, ya que, debe mostrar empatía, apoyo, amabilidad y sensibilidad hacia él. Solo de esa manera podrá sentirse seguro y apoyado para afrontar todo el proceso psicopedagógico con garantías. Una actitud negativa, impaciente por los resultados y reprochadora generará un clima frustrante y angustioso para el alumno que agravará los problemas de los que ya partía en un primer momento.

5.4. Los programas de intervención

Un programa de intervención es un conjunto de actuaciones que se implementan para dar respuesta a una demanda y para alcanzar unos objetivos. Del mismo modo, las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los programas tienen que adaptarse a las necesidades de cada niño. También, intentar aplicarlos a la mayor brevedad de tiempo priorizando las etapas tempranas una vez el diagnóstico del trastorno se confirme. Está

demostrado que una intervención temprana con alumnos disléxicos redunda en mayores logros y metas alcanzadas (Calvo et al., 2014).

Un programa de intervención debe ser sistemático, estar planificado y regirse bajo algunos principios que Madorran (2006) y Jiménez et al. (2012) analizan y que debemos tener en cuenta cuando llevemos a cabo una intervención para un sujeto disléxico:

- Analizar los aspectos neuropsicológicos, psicopedagógicos y psicolingüísticos. Por supuesto, recoger los datos personales del alumno y del ambiente que le rodea. Todo ello se hará a través de una evaluación integral.
- Concretar una planificación realista y adaptada a las circunstancias del momento. Establecer unos objetivos claros, precisos y realistas. Para ello, se tendrán en cuenta siempre las posibilidades y limitaciones del sujeto objeto de la intervención. Asimismo, se establecerá una temporalización ajustada a los objetivos marcados.
- Determinar qué otros profesionales del ámbito educativo o de otros ámbitos como el de la salud intervendrán en el programa. Es importante que dichos profesionales estén facultados en su labor y que cuenten con experiencia en el tratamiento de la dislexia.
- Establecer una relación amable y cordial con el alumno disléxico de forma que pueda generarse un clima de respeto y confianza que facilite la intervención. En este caso, será enriquecedor que el profesional haga partícipe al niño en todo el proceso.
- Incluir en la intervención aspectos emocionales y de estimulación hacia la lectura.
- Hacer participar a las familias en todas las tareas del programa que así lo requieran.
- Monitorear el proceso de manera continuada con el fin de detectar posibles deficiencias que sean necesarias modificar, sustituir o eliminar en el programa de intervención.

5.4.1. Tipos de programas de intervención

Existen una gran variedad de programas. Aquí se recogen algunos de los más importantes que podemos destacar:

- Programas psicomotrices: con estos programas se trabajan principalmente la motricidad fina, la lateralidad, el esquema corporal y la orientación espacio-temporal.

El objetivo es desarrollar y consolidar la discriminación derecha-izquierda y la orientación corporal del niño.

- Programas perceptivos-motrices: en estos programas los mecanismos óculo-manales, el dominio postural y la dirección en los movimientos juegan un papel fundamental. El objetivo de estos programas consiste en consolidar la percepción visual del alumno para mejorar su rendimiento en la lectoescritura. No obstante, hay que subrayar que los programas perceptivo-visuales no cuentan aún hoy con un respaldo científico de envergadura que nos permita afirmar con rotundidad que son verdaderamente útiles en el tratamiento de la dislexia (Suárez y Cuetos, 2012).
- Programas psicolingüísticos: en estos programas destacaremos aquellos que se centran en el fortalecimiento de la conciencia fonológica. Como afirman Ripoll y Aguado (2014), “los métodos fonológicos de intervención en la dislexia [...] están ampliamente respaldados por la investigación”. Comienzan desde el estudio particular del fonema hasta la sílaba, palabra, oración y texto completo. Siempre avanzando gradualmente de manera secuencial y sistemática (Escribano, 2007). El objetivo es reforzar la capacidad de reconocimiento de los sonidos en el lenguaje hablado. Otros programas psicolingüísticos se basan en algunas otras capacidades como la recepción auditiva, la asociación auditiva, la recepción visual, la asociación visual o la expresión verbal.
- Programas multisensoriales: se trata de programas que se inician en las primeras etapas de la lectoescritura y que, como su nombre indica, utiliza como herramientas los sentidos de la vista, el oído, o, el tacto para el tratamiento y el aprendizaje de la lectoescritura.
- Programas de lectura y escritura: son programas de intervención que recogen tareas y actividades desde distintas áreas que resaltan la importancia de desarrollar la comprensión lectora de textos una vez se han alcanzado los niveles adecuados. Así pues, podemos trabajar desde el nivel fonológico reforzando la conversión fonema-grafema; también desde el nivel sintáctico promoviendo el conocimiento de las funciones que realizan las palabras en los textos. Estas intervenciones, en ocasiones, planifican tareas para desarrollar la memoria de trabajo dado que es la que se encarga de recordar lo ya leído, y, por tanto, refuerza la capacidad de conversión entre los fonemas y los grafemas.

5.4.2. Algunos programas de intervención

En este punto del trabajo se van a describir los rasgos más característicos de una serie de programas de intervención sobre la dislexia que han sido aplicados y que cuentan con resultados que podemos comentar, valorar y comparar. En concreto se analizarán cinco programas de intervención publicados en diferentes años. El análisis se abordará comenzando por un programa publicado en 2009 y terminaremos con un programa de 2016.

Para la selección de los programas se han considerado los siguientes criterios:

- Programas implementados en la última década.
- Programas que tratan el habla castellana.
- Programas en cuya muestra hay participantes de tercer ciclo de Educación Primaria.
- Programas que tienen como principal objetivo mejorar la fluidez lectora de los participantes.

5.4.3. “Intervención en dislexia evolutiva”

El trabajo de Coalla (2009) se basa en la hipótesis causal de la dislexia más demostrada hasta la fecha: la hipótesis fonológica. Como ya se ha escrito en líneas anteriores, la hipótesis fonológica parte del supuesto de que el afectado por un trastorno lector presenta dificultades a la hora de distinguir los sonidos que acompañan a un grafema. En consecuencia, el sujeto con dislexia realizará una lectura lenta, con equivocaciones, falsos arranques, etc. Esta intervención pretende mejorar el léxico visual y la fluidez lectora en 8 niños disléxicos entre 7 y 12 años con un cociente intelectual medio-alto. Tal y como afirma Coalla (2009) los niños llevaban una escolarización adecuada y en su entorno socio-familiar no se presentaba ninguna dificultad. Los niños habían comenzado a presentar síntomas ya desde etapas tempranas de su escolarización.

Tras la evaluación inicial para conocer el nivel lector del que partían los niños, se puso en marcha el programa de intervención repartido en dos sesiones semanales de 45 minutos cada una a lo largo de 12 meses aproximadamente. El programa trabajó principalmente la conciencia fonológica con objeto de mejorar la decodificación fonémica, y, el principio

alfabético que es imprescindible a la hora de que el alumno lea cualquier tipo de estímulo ya sean cortos, largos, frecuentes o infrecuentes (Coalla, 2009).

El programa arroja unos resultados francamente interesantes. Los sujetos participantes en el programa fueron evaluados en tres ocasiones. Se constata una mejora tanto en la exactitud como en la fluidez de palabras, aunque, siempre con mejores resultados en las palabras que en las pseudopalabras. Además, esta mejora se acompañó con una reducción en los tiempos de lectura. Como dato interesante, cabe resaltar que la evolución fue más notoria en los niños entre 7 y 8 años que en aquellos entre 11-12 años. Esta circunstancia valida el hecho de que sea recomendable la detección temprana y pone de relieve la importancia de la plasticidad cerebral de los niños en etapas tempranas.

5.4.4. Programa de intervención multicomponente “Velocilector”

El trabajo de Soriano et al., (2012) tiene como principal objetivo mejorar la fluidez lectora en 20 niños diagnosticados con dislexia evolutiva que tienen entre 9 y 12 años. Esta intervención parte de la consideración de que los programas tradicionales basados en la decodificación grafema-fonema, efectivamente, producen resultados favorables en la lectura de palabras. Sin embargo, el análisis de metadatos ha demostrado que dichos programas no arrojan resultados favorables tan evidentes cuanto mayor sea la edad del afectado. Asimismo, los resultados son menos optimistas si enlazamos la variable edad con la fluidez en la lectura. Al respecto, Soriano et al., (2012) afirma que la fluidez lectora es quizás la capacidad más difícil de corregir o mejorar en niños con dislexia. Ante estas evidencias el programa “Velocilector” tiene como objetivo mejorar la fluidez lectora en sujetos con mayor edad a través de las lecturas repetidas:

“Su finalidad es que el niño dedique menos recursos atencionales a los procesos de decodificación y quede mayor disponibilidad cognitiva para el procesamiento semántico y la comprensión.” (Soriano et al., 2012)

El programa se llevó a cabo en 40 sesiones divididas en tres semanales con una duración de 40 minutos cada una de ellas. Durante la intervención los sujetos participantes realizaban distintas lecturas repetidas con el profesor de apoyo poniendo énfasis en el entrenamiento

fonético con apoyo visual de aquellas palabras en las que el niño había cometido un mayor número de errores durante la lectura.

Los resultados del programa evidencian una mejora en la fluidez lectora de los interviniéntes. Como apunta Soriano et al., (2012), dicha mejora en la fluidez de la lectura pueda deberse en buena parte a la extensa duración del programa.

5.4.5. Programa de intervención para la fluidez lectora (IFL)

En la misma línea que el programa anterior, Serrano et al., (2012) llevan a cabo una intervención en alumnos con dislexia con el objetivo de mejorar la fluidez lectora. Los sujetos interviniéntes en este caso son tres: un alumno de segundo de primaria, un alumno de 5º de primaria y un alumno universitario. El programa combina:

“la lectura repetida con la lectura acelerada, considerados como los métodos más efectivos para la mejora de la fluidez lectora. Además, se complementa con actividades de refuerzo de la conciencia fonológica, las reglas de correspondencia grafema-fonema y de los patrones ortográficos, que se consideran fundamentales para un reconocimiento preciso de las distintas unidades léxicas y subléxicas, sin descuidar la comprensión.” (Serrano et al., 2012)

El programa de intervención tuvo una duración de 6 semanas con 24 sesiones de entre 40-60 minutos divididas 4 sesiones por semana. Tras la evaluación de los participantes en el programa antes y después del tratamiento, los resultados, constataron una mejora significativa en la fluidez lectora de los sujetos interviniéntes en el programa.

Hay que resaltar dos aspectos particulares: en primer lugar, que el programa logró de manera inesperada mejorar la comprensión lectora; y, en segundo lugar, que el tratamiento se realizó con el apoyo de un programa informático interactivo adaptado a cada caso que potenció la motivación del entrenamiento.

5.4.6. Programa para el desarrollo de la habilidad lectora en disléxicos

El siguiente programa parte de la premisa de que la mayor parte de los programas de intervención en alumnos con dislexia muestran mejoras en la decodificación grafema-fonema,

en la exactitud lectora, en la escritura de palabras regulares e irregulares y en la conciencia fonética en general. No obstante, y como apuntan Calvo et al., (2014):

“Por otra parte, en el mejor de los casos, algunas intervenciones reducen el desfase lector de los disléxicos, pero no llegan a normalizar su lectura y, de modo general, se constata que después del tratamiento los disléxicos siguen teniendo dificultades para realizar una lectura fluida.”

Así pues, el programa de intervención se plantea lograr varios aspectos que afectan directamente a la consecución de una buena fluidez lectora: el incremento de la exactitud lectora, la disminución de los tiempos de lectura y el aumento de la eficiencia lectora. Paralelamente, para conseguir una mejora en la fluidez lectora, el programa pretende que los alumnos participantes con dislexia consigan mejorar su lectura ortográfica y su lectura prosódica (adecuar el ritmo, la entonación y la expresividad al contenido que se está leyendo). Ambas habilidades son importantes para la evolución favorable de la fluidez lectora.

Para ello, en el programa participaron 24 alumnos diagnosticados con dislexia procedentes de diferentes centros educativos de la región de Murcia que tenían edades comprendidas entre los 8 y los 12 años. Los alumnos recibieron 20 sesiones individualizadas y en grupo de 25 minutos cada una y 45 sesiones de 30 minutos tutorizadas por las propias familias que previamente habían recibido las instrucciones precisas para poder llevarlas a cabo.

Los resultados del programa subrayan una mejora en la exactitud lectora, en los tiempos de lectura y en la eficiencia lectora. En consecuencia, este programa de intervención en alumnos con dislexia parece mejorar la fluidez de la lectura en general.

5.4.7. Teatro de lectores

Ferrada y Outon (2016) afirman que la lectura repetida como técnica para la mejora de la fluidez lectora puede resultar tediosa para muchos alumnos. Siguiendo esta consideración, los autores diseñan un programa de intervención para alumnos de Educación Primaria con dislexia con el que pretenden mejorar la fluidez lectora poniendo en práctica actividades de lectura repetida apoyándose en el teatro. Como afirman los autores del programa:

“El programa en cuestión se ha diseñado para trabajar la fluidez de forma grupal, pues el contexto natural del teatro de lectores es el trabajo en equipo, donde los escolares practicarán la lectura de textos teatrales completos, con una estructura clara y temática diversa.” (Ferrada y Outon, 2016)

El tratamiento se realizó en alumnos diagnosticados con dislexia de 3º a 5º de Educación Primaria. El programa se dividió en 60 sesiones a razón de 5 horas semanales con una duración de 60 minutos cada una.

Los resultados del programa mostraron una mejora en la habilidad de la fluidez lectora en los alumnos participantes, así como una mayor predisposición y motivación por parte de los alumnos.

5.5. Síntesis de los programas analizados

El análisis de los resultados que obtuvieron los programas descritos con anterioridad puede ayudarnos a clarificar cuáles deben ser las pautas que seguir en el tratamiento de la dislexia con niños de tercer ciclo de Primaria.

En la siguiente tabla se muestra un resumen con las características y resultados más importantes que se pueden extraer de los estudios que se han analizado en los puntos anteriores.

Síntesis de los programas abordados			
Estudio	Sujetos	Ámbito de aplicación	Resultados
Coalla (2009)	8 niños disléxicos entre 7 y 12 años	Léxico visual y fluidez lectora a través de la conciencia fonológica para la decodificación	Mejora tanto en la exactitud como en la fluidez de palabras. Reducción de los tiempos. Mayor evolución en edades tempranas

		fonémica y el principio alfabético	
Soriano et al., (2012)	20 niños con dislexia evolutiva entre 9 y 12 años	Fluidez lectora con lecturas repetidas y entrenamiento fonológico	Mejora en la fluidez lectora
Serrano et al., (2012)	3 alumnos con dislexia: 2º de Primaria, 5º de Primaria y estudiante universitario	Fluidez lectora con lecturas repetidas y aceleradas. Conciencia fonológica y patrones ortográficos. Software de apoyo adaptado	Mejora de la fluidez lectora, la comprensión lectora y aumento de la motivación
Calvo et al., (2014)	24 alumnos con dislexia entre 8 y 12 años	Exactitud lectora, disminución de los tiempos de lectura y aumento de la eficiencia lectora	Mejora en la exactitud lectora, en los tiempos de lectura y en la eficiencia lectora. En general, mejora de la fluidez lectora
Ferrada y Outon (2016)	Alumnos con dislexia de 3º y 5º de Primaria	Fluidez lectora con lecturas repetidas apoyadas en el teatro. Trabajo grupal	Mejora de la fluidez lectora y de la motivación de los participantes

Tabla 1. Síntesis de los programas abordados (Elaboración propia)

Como se ha visto, los programas expuestos en este trabajo tienen como objetivo común la mejora de la fluidez lectora. Este hecho es importante subrayarlo ya que como se ha apuntado en líneas anteriores la capacidad para realizar una lectura fluida no es fácil de adquirirla, pero, a la vez es imprescindible para llevar a efecto una lectura experta (Ferrada y Outon, 2016).

Varios de los programas analizados enfatizan la utilidad de proponer actividades de lecturas repetidas en las que los participantes apoyados por un profesional tienen que repetir una misma lectura varias veces siguiendo las instrucciones pertinentes. Al respecto, algunos de estos programas tratan de elevar la motivación del alumnado incorporando en sus programas algún tipo de elemento que lo logre como es el caso del teatro o del *software* adaptado.

Asimismo, las lecturas repetidas y todas aquellas actividades encaminadas a mejorar la fluidez lectora se acompañan de ejercicios más específicos dirigidos a entrenar la conciencia fonológica y mejorar los procesos de decodificación de los grafemas en sus sonidos correspondientes. Sobre todo, en aquellos errores recurrentes y repetitivos que cometen los sujetos que intervienen en los programas.

Por último, cabe destacar que algunos de los programas analizados trascurren durante un periodo de tiempo considerable pues se estima que su duración resulta determinante en la consecución de los objetivos planteados. Pues, como afirma Allington (2006) citado por Ferrada y Outon (2016), los trastornos de la lectura requieren una intervención intensiva y sostenida en el tiempo.

6. Diseño y resultados. Bases de la intervención psicopedagógica

6.1. Consideraciones previas

Las distintas investigaciones de los últimos años concernientes a los trastornos de la lectura han evidenciado que, aunque efectivamente, el factor causal de la dislexia más demostrado empíricamente sea el déficit fonológico (Coalla, 2009), este hecho no significa que todas las acciones de los programas tengan que estar encaminadas al estricto progreso en la decodificación entre grafemas y fonemas. A la luz de los resultados que arrojan los diferentes

estudios, parece razonable pensar que el entrenamiento de la conciencia fonológica puede complementarse a la perfección con el entrenamiento de lecturas repetidas y aceleradas.

Es más, los resultados arrojan interesantes interpretaciones: es cierto, que durante las etapas más tempranas de la escolarización en las cuales se trabaja para lograr que los alumnos adquieran un nivel de lectura ortográfica lo más correcta posible, el estricto entrenamiento fonológico puede ser suficiente. Los alumnos en esta etapa aún deben mejorar muchas de sus habilidades lectoras. Como resultado, muchos de ellos seguirán cometiendo equivocaciones en la lectura con mayor o menor frecuencia, y otros, continuarán teniendo dificultades tanto para realizar una lectura fluida como para comprender aquello que se lee. Sin embargo, cuando hablamos de estadios más avanzadas como son 5º y 6º de Primaria, suponemos que nuestros alumnos deben haber consolidado su etapa alfabética (correspondencia grafema-fonema) y en mayor o menor grado la etapa ortográfica. En estos casos, con alumnos de tercer ciclo de primaria diagnosticados con dislexia las investigaciones demuestran que el mero ejercicio para la mejora de la conciencia fonológica es insuficiente. Ante estas circunstancias, el trabajo de la conciencia fonológica tiene que verse apoyado por el entrenamiento de las lecturas repetidas y aceleradas dado que, de ese modo, el alumno no solo perfeccionará su habilidad para la correspondencia grafema-fonema, sino que también, progresará en la lectura fluida y en la comprensión de los textos. Como apuntan Serrano y Delfior (2011), la fluidez verbal no solo mejora la velocidad lectora, sino que, además, refuerza otras habilidades cognitivas implicadas en el proceso lector. Esta es la razón por la cual se ha decidido seleccionar programas que trabajen la fluidez lectora. Pues como se reitera, el entrenamiento fonológico incorporado de forma aislada en los programas no ha obtenido resultados demasiado optimistas con alumnos de etapas avanzadas. Es evidente que los progresos no perduran en el tiempo y en muchos casos los alumnos vuelven a presentar dificultades similares a niveles previos a la intervención (Calvo et al., 2014).

Los últimos estudios ponen de relevancia elementos que pueden favorecer el éxito de las intervenciones. En este sentido, cualquier tipo de dinámica que sirva de contexto para el programa como, por ejemplo, el teatro en la investigación de Ferrada y Outon (2016), constatan la importancia de que los alumnos estén motivados; también, el uso de las TIC y del conectivismo, o, el apoyo de *software* adaptado (Serrano et al., 2012). Los estudios en neurociencia han demostrado que el éxito o el fracaso en los procesos de enseñanza-

aprendizaje se ven determinados en buena parte por el nivel de motivación con el que los alumnos se enfrentan a sus tareas (Elizondo et al., 2018). Los alumnos que realizan el estudio y las tareas con niveles de motivación altos son capaces de retener durante más tiempo las enseñanzas. Por otro lado, será igualmente importante que en aquellas intervenciones en las que deba involucrarse el profesorado, su actitud, demuestre empatía y comprensión total hacia el alumnado participante (Álvarez y Correa, 2020).

Otro de los aspectos a valorar en los programas, es el hecho diferencial de que las familias de los alumnos con dislexia puedan participar y colaborar como vimos en el estudio de Calvo et al., (2014). Las familias, como ya se ha dicho, son el principal agente socializador de los niños. Siempre y cuando las familias reciban las instrucciones adecuadas por parte de los profesionales, estarán en disposición de apoyar y ayudar a sus hijos durante el tránscurso de los programas. De esta manera, es probable que el alumno se sienta más motivado y seguro.

6.2. Bases para una intervención psicopedagógica en alumnos con dislexia de tercer ciclo de Primaria

Tras el análisis de los diferentes estudios y siguiendo las líneas de intervención psicopedagógica que los autores subrayan en ellos, se postulan las siguientes orientaciones para la elaboración de las bases de una intervención psicopedagógica para alumnos diagnosticados con dislexia de tercer ciclo de Primaria:

- Las bases de la intervención deben estar dirigidas a alumnos de tercer ciclo de Primaria diagnosticados con dislexia.
- Se basarán en aquellas prácticas con mayor evidencia científica: el ámbito de la conciencia fonológica y las lecturas repetidas.
- Tendrán como objetivo fundamental el refuerzo de la conciencia fonémica y la mejora de la fluidez lectora.
- Se apoyarán en aquellos elementos que faciliten el trabajo y la motivación de los alumnos: principalmente, el uso de las TIC y la colaboración de las familias.
- La duración estimada de un programa que contenga las bases de una intervención para alumnos con dislexia deberá estar correctamente secuenciada y tener una duración

suficiente que permita que los resultados obtenidos puedan perdurar en el tiempo una vez se de por terminada la intervención.

- Determinar una evaluación consecuente con los objetivos y las bases de la intervención para medir los resultados obtenidos.

6.2.1. Intervención psicopedagógica en la dislexia: conciencia fonológica

Ripoll y Aguado (2014) afirman en su trabajo que los entrenamientos fonológicos en la dislexia, “están ampliamente respaldados por la investigación”. Se parte de la base de la existencia de una relación entre las habilidades fonológicas y la dislexia que determinan o no una correcta lectura. Por ello, una intervención psicopedagógica que trabaje la conciencia fonológica tiene que consistir en identificar, pensar y ser capaz de manipular los sonidos de las palabras. Para alcanzar esta meta, nuestro programa puede tener actividades de este tipo (Coalla, 2009):

- Sustituir unos fonemas por otros.
- Identificar el fonema inicial y final de una palabra.
- Segmentar los fonemas de una palabra.
- Emparejar fonemas.

6.2.2. Intervención psicopedagógica en la dislexia: lecturas repetidas

Las actividades anteriores pueden complementarse junto con las lecturas repetidas o aceleradas ya que el entrenamiento fonémico de aquellos errores frecuentes que comenten los alumnos les ayuda a mejorar su fluidez lectora (Soriano et al., 2012).

Al respecto, Calvo et al., (2014) nos sugiere las siguientes actividades:

- Análisis fonológico de palabras: se exponen una serie de palabras incluidas en el texto y se realizan tareas metafonológicas como segmentar sílabas o suprimir las silabas iniciales finales para después intentar decirlas correctamente.
- Análisis ortográfico de palabras: este tipo de actividades tienen como objetivo el reconocimiento de las sílabas que conforman las palabras del texto. Se trata de segmentar los fonemas, identificar las silabas y leerlas en voz alta. Para terminar, el alumno escribe las palabras mientras recita sus silabas en voz alta.

- Actividades con palabras relacionadas: trabajamos con las palabras del texto para que el alumno identifique las similitudes ortográficas entre ellas. Esta actividad se puede realizar bien con palabras de la misma familia o con palabras que se relacionan semánticamente.
- Identificar diferencias entre palabras: en esta actividad al alumno se le presentan una serie de palabras que tienen similitudes ortográficas. Entre ellas tiene que identificar las que son iguales, subrayarlas y leerlas en voz alta.
- Leer palabras aisladas: el objetivo de esta actividad es que el alumno no se vea influido por el contexto en el momento de realizar la lectura de un texto. Para ello, se le muestran en columnas palabras aisladas extraídas del texto que posteriormente se va a leer. Después de la lectura escuchará el texto grabado y comprobará los errores que haya podido cometer y realizará un deletreo de las mismas.
- Leer grupos de palabras: esta tarea implica llevar a cabo el mismo proceso que en la anterior, pero en esta se incorporan grupos de palabras.
- Identificar errores sintácticos en oraciones: se le presentan al alumno un grupo de oraciones relacionadas con el texto que están trabajando. Su tarea consiste en identificar el error sintáctico de la oración y corregirla con la palabra correcta.
- Identificar diferencias entre oraciones: el alumno debe identificar las diferencias existentes entre pares de oraciones.
- Completar palabras: es muy similar a la actividad anterior, pero, en este caso, el alumno tiene que completar las palabras con las letras correctas.
- Formar una oración: la actividad consiste en unir las palabras de las columnas para intentar formar una oración con sentido completo. Se trata de una tarea muy adecuada para que el alumno preste atención a la concordancia entre género y número.
- Identificar palabras y completar oraciones: al alumno se le presentan frases a las que les falta alguna palabra para que estén completas y éste debe decidir cuál es la palabra más adecuada para completarla. Para este fin, se proporciona una lista de palabras.

Según Ferrada y Outon (2016), también podemos valorar las siguientes actividades:

- **Lectura modelada:** en esta actividad será el docente quien les presente a los alumnos la lectura. Para ello, será el mismo profesor el que realice la lectura en voz alta, marcando con claridad la entonación, el ritmo y la expresividad adecuadas (lectura prosódica). Se trata de que el docente consiga captar la atención de la clase. Los alumnos al escuchar cómo debe hacerse la lectura correctamente tratarán de imitarla. Mientras el profesor lee, los alumnos tendrán que escuchar atentamente a la vez que siguen la lectura a través de las copias que se les facilitarán. Es importante que subrayen aquellas palabras que no conocen o que les resulten difíciles.
- **Lectura conjunta:** una vez el profesor ha llevado a cabo la lectura, serán los propios alumnos quienes la realicen por turnos en voz alta. Si el alumno previamente ha escuchado con atención la lectura hecha por el docente la meta deberá ser leer el mismo texto de forma similar. El profesor no interrumpirá la lectura del alumno si no es para ayudarle con alguna palabra que le suponga demasiada dificultad para continuar. Para que la lectura conjunta tenga el éxito deseado es fundamental que el resto de los compañeros estén en silencio con actitud de escucha activa.
- **Lectura reflexiva:** es esta actividad el objetivo es que el alumno comprenda y reflexione sobre la lectura propuesta. En este caso será un adulto de la familia del alumno el que le ayude a realizar una lectura comprensiva del texto en casa. Cuando el alumno termine la lectura, tendrá que contarle al adulto el argumento, sus preferencias, sus impresiones, los personajes que intervienen y los hechos o las ideas que considera más relevantes. Si el alumno muestra dificultades a la hora de expresarse de manera espontánea, se recomienda que sea el adulto quien le apoye planteándole las preguntas y cuestiones pertinentes.
- **Lectura guiada en parejas:** en este caso es conveniente que la lectura cuente con distintos personajes y diálogos. Si fuera posible se escogerá una obra teatral adaptada a la edad del grupo. Los alumnos de la clase serán divididos en parejas. Cada miembro de la pareja escogerá su personaje o personajes. Mientras un miembro de la pareja lee a su personaje, su compañero le escuchará con atención y le corregirá si detecta errores en la lectura. El papel del docente en esta actividad debe ser el de mediar ante las posibles dudas o conflictos que puedan surgir.

6.2.3. Duración estimada de la intervención

Las investigaciones sobre programas de intervención para la dislexia han señalado la necesidad de que tengan una duración suficiente de forma que los resultados obtenidos puedan consolidarse en el tiempo (Ferrada y Outon, 2016). Igualmente, es recomendable que el programa esté correctamente secuenciado y que la duración de las sesiones no sea excesiva. Algunos estudios también han probado que los resultados pueden ser más beneficiosos para el alumno con dislexia si se realizan en sesiones individualizadas o con grupos muy reducidos puesto que el profesional encargado de la intervención puede ajustarse mejor a las necesidades particulares de cada uno (Ripoll y Aguado, 2014).

6.2.4. La evaluación de la intervención

La evaluación del programa puede resultar más clarificadora si se realiza habiendo contado con un diseño experimental o cuasi experimental de la intervención (Ripoll y Aguado, 2014). Es decir, que durante la puesta en marcha del programa haya existido un grupo experimental y un grupo de control. Esta realidad nos permitirá comparar con mayor rigurosidad los resultados obtenidos en ambos grupos.

Asimismo, la evaluación debe tener un carácter formativo, continuista y reflexivo. Debe contener unas claves rigurosas que sirvan de experiencia formativa para el profesional o profesionales del estudio. Por otro lado, la evaluación tiene que ser un *continuum* en todo el proceso que nos facilite a lo largo de todo el estudio poder volcar una mirada crítica hacia delante o hacia atrás. Este hecho es fundamental, en tanto en cuanto, el profesional podrá tomar decisiones determinantes que afecten al estudio durante el transcurso del mismo, sin que sea necesario, esperar a que se obtengan los resultados definitivos de la investigación. Además, el objetivo de la evaluación debe ser el de permitir una reflexión crítica del profesional con la intervención.

Para todo ello, será imprescindible que los profesionales que apliquen la intervención cuenten con las herramientas adecuadas para recoger todos los datos que sean precisos. Datos de naturaleza cuantitativa, como pueden ser los resultados de una actividad de conciencia fonémica de un alumno; y, datos cualitativos como, por ejemplo, los resultados de una

entrevista que mida el grado de motivación del alumnado. De esta manera, los resultados del estudio tendrán una visión de conjunto mucho más enriquecedora.

6.3. Componentes para enriquecer la intervención

Las familias representan la figura de protección y apoyo más importante para los niños. Un clima intrafamiliar adecuado sin la existencia de estresores socio-económicos que dificulten la relación entre sus miembros, puede ser realmente determinante en la formación de un menor. Su influencia es tal, que cualquier situación de inestabilidad que afecte a la familia durante un periodo de tiempo extenso puede llegar a traducirse en menores y peores oportunidades para el desarrollo optimo e integral del niño o niña. Asimismo, autores como Piedra y Soriano (2019), recomiendan a los profesionales, psicopedagogos y orientadores incorporar a las familias en entrevistas, auto instrucciones y evaluaciones en los procesos diagnósticos de la dislexia. Teniendo en consideración estas premisas, las intervenciones psicopedagógicas para el tratamiento de la dislexia pueden incorporar en sus programas actividades en las que las familias puedan colaborar y participar activamente. Por supuesto, resulta imprescindible que los profesionales del ámbito les capaciten y les indiquen las instrucciones adecuadas para que las actividades puedan realizarse con la mayor de las garantías (Calvo et al., 2014). Del mismo modo, los adultos encargados de participar en el programa tienen que involucrarse y mantener una actitud receptiva y comprensiva ante los esfuerzos y errores de los niños. Los reproches, la impaciencia y unas expectativas por encima de la realidad generan inseguridad y frustración en los alumnos.

Otro de los componentes que pueden enriquecer y mejorar las expectativas de una intervención es el uso apropiado de las TIC. Algunos estudios han constatado que la presencia de elementos tecnológicos en los programas puede ayudar fundamentalmente a aumentar la motivación de los participantes. Un uso adecuado de las TIC potencia, además, la colaboración y la comunicación a distintos niveles si nos basamos en comunidades de aprendizaje y en el concepto del conectivismo (Manzano et al., 2017).

Por supuesto, si elegimos introducir algún componente tecnológico en nuestra intervención, dicho componente, debe estar totalmente justificado dentro del estudio y tener un sentido que responda convenientemente a los objetivos que nos hayamos planteado. Además, si fuera

necesario que el sujeto o los sujetos evaluados en la intervención tuvieran que utilizar alguno de los elementos tecnológicos en sus propios hogares, habrá que asegurarse de que el alumnado cuenta con la posibilidad real de hacerlo.

En definitiva, tanto las familias como el uso de la TIC son elementos para tener en cuenta en cualquier intervención psicopedagógica, siempre y cuando: las familias reciban las instrucciones adecuadas y sean comprensivas y, el uso del componente tecnológico esté debidamente justificado y no afecte de manera desigual a los sujetos intervenientes en la investigación.

7. Conclusiones, recomendaciones y prospectiva

El repaso que se ha realizado por el estudio de la dislexia en los últimos años y la aplicación de programas de intervención en alumnos que padecen este trastorno de la lectura nos lleva a convenir una serie de conclusiones: en primer lugar, podemos concluir que las líneas abiertas de investigación sobre el tratamiento de la dislexia insisten en su mayor parte en continuar la senda marcada por el origen neurobiológico de la dislexia. Esto significa que un gran número de investigaciones se basan en el tratamiento del déficit fonológico. La razón es que, hasta el momento, la hipótesis causal del déficit fonológico sigue siendo la más demostrada empíricamente. Los estudios de neuroimagen avalan la hipótesis fonológica ya que los análisis comparados entre sujetos con dislexia y sujetos sin dislexia muestran los cambios que se producen a nivel cerebral entre unos y otros (Coalla y Cuetos, 2012). Asimismo, los estudios sobre el cerebro evidencian la plasticidad cerebral, entendida esta como la capacidad que tiene nuestro cerebro de establecer tantas conexiones neuronales nuevas como estímulos se produzcan en nuestra corteza cerebral. Estos estímulos son producidos por el contexto en el que el sujeto se desenvuelve en su cotidianidad y determinan las adaptaciones neuronales que se crean para adaptarse a las circunstancias del entorno en el que se desarrolla. Este hecho ha llevado a los investigadores del campo a recomendar que las intervenciones en la dislexia se produzcan en etapas tempranas. Por tanto, una detección temprana del trastorno acompañada de un tratamiento rápido puede ayudar a lograr mejores resultados pues la plasticidad cerebral es mayor cuanto menor sea la edad del alumno con dislexia. Por otro lado, dentro de los tratamientos basados en el déficit fonológico, la mayoría de los programas que tratan de paliar la dislexia convienen en trabajar principalmente la conciencia fonológica y la fluidez lectora. Como se ha señalado en puntos anteriores del trabajo, la conciencia fonológica es indispensable en la identificación correcta entre grafema-fonema, sobre todo, en las primeras etapas escolares del aprendizaje de la lectoescritura. En etapas posteriores o cursos ya avanzados de Educación Primaria, el desarrollo adecuado de la conciencia fonémica no es suficiente dado que, para que el alumno sea capaz de incorporar a su memoria de trabajo el sentido completo de un texto, se hace imprescindible que sea capaz de realizar una lectura fluida. En consecuencia, muchos de los programas que se han ejecutado en los últimos años combinan el ejercicio de actividades fonológicas con la potenciación de la fluidez en la lectura (Jiménez et al., 2012). Recordemos, además, como aquellos alumnos con dislexia más

severa pueden llegar a padecer desórdenes no solo a nivel académico, sino también, a nivel emocional, conductual e incluso social.

Por último, los estudios sobre la intervención en el trastorno de la lectura concluyen la importancia de añadir, en la medida de lo posible, elementos que puedan aumentar la predisposición y la motivación de los alumnos a participar activamente en los programas. Estos elementos son la colaboración de las familias y el uso adecuado de las TIC.

Las principales recomendaciones a las que nos podemos referir para la puesta en marcha de intervenciones psicopedagógicas con alumnos diagnosticados con dislexia en tercer ciclo de Primaria son las que se enumeran a continuación:

- Programas de intervención que combinen el entrenamiento de la conciencia fonológica y la lectura fluida.
- Se recomienda que los programas se lleven a cabo o bien de manera individualizada o con grupos reducidos, con objeto de que la atención sea lo más personalizada posible.
- También, se debe procurar que el clima y el ambiente elegido en el que se desarrolle el programa sea el más adecuado.
- Se recomienda que los programas sean dirigidos por profesionales del ámbito de la educación y que muestren una actitud paciente y comprensiva con los alumnos participantes.
- La duración de las sesiones no deberá excederse en el tiempo para evitar la desmotivación y la fatiga de los alumnos.
- Asimismo, es recomendable que se incorporen en las intervenciones componentes como las TIC o la colaboración de las familias.
- Por último, la evaluación de los programas nos llevará a reflexiones más críticas y profundas si introducimos en ellas diseños experimentales en los que haya un grupo de control con el que comparar los resultados.

Se ha podido comprobar que los estudios sobre los programas de intervención en la dislexia siguen siendo escasos y que la mayoría trabajan con muestras pequeñas que no nos permiten extraer conclusiones irrefutables. Esta, es sin duda, una limitación para tener en cuenta. Sin embargo, los avances en neurobiología seguirán aportándonos respuestas sobre el origen de los trastornos de la lectura y dichos avances necesariamente nos permitirán ajustar nuestra

labor como psicopedagogos. Tampoco podemos obviar el gran impulso que puede suponer en un futuro reciente el análisis y el estudio masivo de metadatos. Un trabajo conjunto entre profesionales que colaboran simultáneamente en distintos lugares, con idiomas más o menos transparentes y con un intercambio y una transferencia de resultados, puede lograr que, los avances en este campo se desarrolle más rápido.

Al respecto, hemos podido comprobar que, por una parte, deben ser las instituciones quienes garanticen que todos los alumnos, independientemente de su dificultad en el aula, tengan la oportunidad de desarrollarse plenamente en sus entornos sociolaborales. Por otra parte, son los profesionales (psicopedagogos), quienes en su ejercicio laboral tienen la responsabilidad de aplicar de manera objetiva todos los protocolos y recomendaciones que guiarán su actuación. Y, por último, las familias deben ejercer sus responsabilidades parentales prestando un apoyo insustituible y fundamental para el pleno desarrollo de sus hijos.

Referencias bibliográficas

- Alemany Panadero, C. (2019). Las consecuencias sociales de las dificultades de aprendizaje en niños y adolescentes. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 11, 91-122.
- Alvarez Alvarez, L. V., & Correa López, R. A. (2020). Percepción de la dislexia en el aula por los docentes: una revisión. *Tempus Psicológico*, 4(1), 29-43. Recuperado a partir de <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/tempuspsi/article/view/3373>
- American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington DC: APA.
- Ardila, A., Matute, E., Rosselli, M. (2010). Trastorno de la lectura. *Neuropsicología del desarrollo infantil*, 139-160.
- Artigas-Pallarés, J. (2009). Dislexia: enfermedad, trastorno o algo distinto. *Rev Neurol*, 48 (Supl 2), 63-69.
- Calvo, A.R., Calvo, N., Bueno, J.M., Ruíz, M., Ballester, F. y Albacete, A. (2014) Programa para el desarrollo de la habilidad lectora en disléxicos. En: Navarro, J.; Gracia, Ma.D.; Lineros, R.; y Soto, F.J. (Coords.) *Claves para una educación diversa*. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades.
- Clasificación Internacional de Enfermedades, décima versión, CIE-10. Ginebra: OMS.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Bilbao (Vizcaya): Wolters Kluwer España.
- De la Peña Álvarez, C. (2016). Revisión de programas de intervención en Dislexia Evolutiva. *Reidocrea*, 5, 310-315.
- Defior, S., Serrano, F. (2011). Procesos Fonológicos Explícitos e Implícitos, Lectura y Dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11, 79-94.
- Delfino, V. (2017). Dislexia. Nocións a considerar en torno al diagnóstico psicopedagógico. Reflexiones teóricas desde la práctica clínica. *Pilquen*, 14, 24-33.
- Elizondo Moreno, A., Rodríguez Rodríguez, J.V., Rodríguez Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 15, 3-11.
- Fawcett, A., Nicolson, R. (2004). Dyslexia: the role of cerebellum. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2, 35-58.
- Ferrada, N., Outon, P. (2016). Mejorar la fluidez lectora: diseño de un programa para alumnos con dislexia. *ResearchGate*. 1072-1084.
- Frith, U. (1999). Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia*, 5, 192-214.
- Guía para la Atención Educativa del Alumno con Trastorno en el Lenguaje Oral y Escrito de la comunidad autónoma de Extremadura (2004)
- H. K. Seymour, P., Jane Macgregor, C. (1984) Developmental dyslexia: a cognitive experimental analysis of phonological, morphemic, and visual impairments. *Cognitive Neuropsychology*, 1, 1, 43-82

Haranburu, M., Balluerka, N., Gorostiaga, A. (2017). *Avances en la etiología y el tratamiento de la dislexia*.

International Dyslexia Association. (2013). Dyslexia in the classroom: what every teacher needs to know. Recuperado de <https://dyslexiaida.org/wp-content/uploads/2015/01/DITC-Handbook.pdf>

Jiménez-Fernández, G., Delfior, S. y Serrano, F. (2012). Perfiles de dificultad en la dislexia evolutiva: lectura imprecisa vs. Lectura no fluida. En AA.VV., *Actas del XXVIII Congreso Internacional de AELFA. Sección Casos Clínicos* (pp.538-545). Madrid: UCM.

Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 295, 2013, 10 diciembre.

López-Escribano, C. (2007). Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo, *Rev Neurol*, 44 (3), 173-180.

Manzano-León, A., Aguilera-Ruiz, C., Del Carmen Lozano-Segura, M., Casiano Yanicelli, C., Aguilar-Parra, J.M. (2017). Conectivismo y dislexia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1, 253-260.

Marrodán, M., J. (2006). *Las letras bailan: prevención y tratamiento de los trastornos lectoescritores y dislexia*. Madrid: ICCE.

Navarro, J; Fernández, Mª.Tª; Soto, F.J. y Tortosa F. (Coords.) (2012) *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

O.M.S.: CIE-10. Trastornos Mentales y del Comportamiento. Décima Revisión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades. Descripciones Clínicas y pautas para el diagnóstico. Organización Mundial de la Salud, Ginebra, 1992.

Piedra-Martínez, E., Soriano-Ferrer, M. (2019). Funciones ejecutivas en estudiantes con dislexia. Implicaciones educativas. *Pulso. Revista de Educación*, 42, 13-32

Ripoll, Juan C., Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: Un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 27-44.

Sánchez López, M.P., Rabadán Pardo, M.J y Román Lapuente, F. (2015). Dislexia del desarrollo. ¿Por favor, me lees la lección? En Arnedo, M., Montes, A., Bembibre, J. y Triviño, M.(Eds.), *Neuropsicología infantil. A través de casos clínicos* (pp.401-415). Madrid, España: Editorial Médica Panamericana

Sastre-Gómez, LV., Celis-Leal, NM., Roa de la Torre, JD., Luengas-Monroy, CF. (2017). La conciencia fonológica en contextos educativos y terapéuticos: efectos sobre el aprendizaje de la lectura. *Educación y Educadores*, 20(2), 175-190. DOI: 10.5294/edu.2017.20.2.1

Serrano, F; Ortega, T; Delfior, S. (2012). Intervención en dislexia evolutiva en la escuela y en la universidad. En: Navarro, J.; Gracia, Ma.D.; Lineros, R.; y Soto, F.J. (Coords.) *Claves para una educación diversa*. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades.

Serrano, F., Defior, S. (2004). Dislexia en Español: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2,2,13-34

Soriano-Ferrer, M. (2004). Implicaciones educativas del déficit cognitivo de la dislexia evolutiva. *Rev Neurol*, 38 (Supl 1), 47-52.

Orientaciones para el tratamiento en alumnos de tercer ciclo de Primaria con diagnóstico psicopedagógico diferencial: dislexia

Soriano, M; Félix, V; Soriano, E; Jarque, S; Nievas, F; Descals, A. (2012). El Programa Velocilector: Variables predictivas de su eficacia en estudiantes con dislexia evolutiva. En: Navarro, J.; Gracia, Ma.D.; Lineros, R.; y Soto, F.J. (Coords.) *Claves para una educación diversa*. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades.

Suárez Coalla, P. (2009). Intervención en dislexia evolutiva. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 29, 131-137.

Suárez Coalla, P., Cuetos Vega, F. (2012). ¿Es la dislexia un trastorno perceptivo-visual? Nuevos datos empíricos. *Psicothema*, 24,2,188-192

Tamayo Lorenzo, S. (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21,1,423-432.

Toboso Martín, M., A. V. Ferreira, M., Díaz Velázquez, E., Fernández-Cid Enríquez, M., Villa Fernández, N., Gómez de Esteban, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6 (1), 279-295.

Zuppardo, L., Serrano, F., Pirrone, C. (2017). Delimitando el perfil emotivo-conductual en niños y adolescentes con dislexia. *RETOS XXI*, 1, 88-104.