

## Programa de Intervención Psicopedagógica de Alumnos con Dislexia

**José Antonio Camacho-Conde.** Universidad Internacional de La Rioja.  0000-0002-6912-8462

**David Filgueira-Álvarez.** Colegio de Santo Domingo de La Coruña.  0000-0002-3955-7514

Recepción: 28.09.2019 | Aceptado: 28.10.2019

Correspondencia a través de **ORCID**: José Antonio Camacho Conde



0000-0002-6912-8462

Citar: Camacho-Conde, JA., Filgueira-Álvarez, D. Programa de Intervención Psicopedagógica de Alumnos con Dislexia. *REIDOCREA*, 8, 250-266.

**Resumen:** Antecedentes: Actualmente, cada vez resulta más habitual encontrarnos en las aulas con niños que presentan un trastorno de aprendizaje como es la dislexia. Se trata de un problema que dificulta el desarrollo adecuado de su proceso de aprendizaje. Por tanto, es necesario que los docentes cuenten con las competencias necesarias de manera que, esto permita, ajustar los procesos de enseñanza-aprendizaje con el fin de que todos los alumnos alcancen el éxito académico. Objetivo: El objetivo de nuestro trabajo es presentar un programa de intervención dirigido a un grupo reducido de alumnos que se encuentran en Educación Secundaria. Metodología: A través de las adaptaciones que planteamos y el trabajo que se realiza en el aula, se pretende que los alumnos puedan llegar a tener un desarrollo académico acorde con su edad. Conclusiones: Este programa se favorece la inclusión dentro del aula con el fin de que puedan desarrollar, determinadas tareas académicas, con el grupo de iguales, favoreciendo su desarrollo social y personal.

**Palabras clave:** Dislexia | Formación e intervención

### *Psychopedagogical Intervention Program for Students with Dyslexia*

**Abstract:** Background: Currently, it is increasingly common to find classrooms with children who have a learning disorder such as dyslexia; therefore, it is a problem that hinders the proper development of their learning process. Therefore, it is necessary for teachers to have the necessary skills in order to adjust the teaching-learning processes so that all students achieve academic success. Aim: the objective of our work is to present an intervention program aimed at a small group of students who are in Secondary Education. Methodology: Through the adaptations that we propose and the work that is carried out in the specific classroom, allow the students can get to have an academic development according to their age. Conclusions: In addition, they feel included in the classroom and can develop certain academic tasks with the peer group, because this will favour their social and personal development.

**Keywords:** Dyslexia | Training and Intervention

### Introducción

Los estudiantes son evaluados en las escuelas por diversas razones: para proveer información sobre el alumno la que servirá para medir su progreso a través del sistema educativo; para evaluar los conocimientos que aprenden en el centro acorde con el plan de estudios nacional y para medir diversos procesos cognitivos, logros, fortalezas y debilidades en los estudiantes que pueden estar actuando de manera fuera de los estándares normales. Estos datos se pueden usar para analizar el progreso del estudiante a través de su educación (Carrillo, Alegría, Miranda y Sánchez, 2011).

Al mismo tiempo, esta información se utiliza para medir el éxito de la escuela en la enseñanza de los alumnos, como es el caso de los objetivos establecidos a nivel nacional. Cuya medición se realiza por medio de una comparación con sus pares en un contexto nacional o en otros contextos (Goldstein y Obrzut, 2001).

Estas evaluaciones suponen un problema para los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, como es el caso de aquellos que han sido diagnosticados como “disléticos”. La dislexia es un problema neurológico relacionado con la discapacidad

lectora (Serrano y Defior, 2004). Sin embargo, se considera que el problema de la mayoría de estudiantes con dislexia, es que tienen dificultades para manejar las formas de las letras y luego relacionarlas con los sonidos que estas simbolizan. Los estudiantes con dislexia con frecuencia invierten el orden de las letras dentro una palabra, o incluso las pueden olvidar totalmente.

Como consecuencia, se conciben diversos impactos en los alumnos con dislexia, los cuales incluyen problemas en la memoria, de asociación, de aritmética (Artigas-Pallarés, 2002), de administración de tiempo, dificultades en el aprendizaje matemático (discalculia) (Dirks, Spyer, van Lieshout, de Sonnevile, 2008), o trastornos en la escritura (disgrafía).

### **Objetivos o hipótesis**

*El objetivo de nuestro trabajo es presentar un programa de intervención dirigido a un grupo reducido de alumnos que se encuentran en Educación Secundaria.*

### **Revisión de la literatura**

#### ***Definición de dislexia***

Definir el término conocido como dislexia no es una tarea fácil para muchas personas. Algunos gobiernos y organizaciones no gubernamentales (ONG) han tratado de hacerlo durante el siglo pasado y los resultados varían desde el éxito y fracaso. En el pasado, la condición fue descrita como un problema médico (Serrano y Defior, 2004) y se lo conocía como “ceguera a las palabras”. Una definición más amplia basada en esta descripción fue propuesta por Critchley y Critchley (1978, citado en Serrano y Defior, 2004).

Por otra parte, la *dislexia del desarrollo* es una discapacidad de aprendizaje que inicialmente muestra cierta dificultad para aprender a leer, y luego se identifica el deletreo errático y la falta de facilidad para manipular textos escritos en lugar de textos orales.

La condición tiene una base cognitiva que de forma general está determinada genéticamente. No se puede entender como una consecuencia de la insuficiencia intelectual, la falta de oportunidad sociocultural, los factores emocionales o cualquier defecto estructural del cerebro conocido. Probablemente representa un defecto específico relacionado con la maduración, el cual tiende a disminuir a medida que el niño crece, y es capaz de mejorar de manera considerable, especialmente cuando se brinda una ayuda apropiada de forma temprana (Soriano, 2004).

Estas definiciones han sido criticadas extensamente por psicólogos y educadores debido a varias razones. Por un lado, principalmente, por ser definida por un “modelo médico” y, por otro lado, por ser definiciones “con carácter de exclusión”.

Por tanto, la diferencia conceptual entre los diferentes modelos que han sido utilizados para definir estas dificultades de alfabetización o “problemas” se deben a las diversas formas en que son percibidos por los investigadores en diferentes campos. Los dos principales modelos son el *modelo médico* y el *modelo social*. Hay una tendencia, reciente a enfocarse en el modelo social que tiene relación con el sistema de educación inclusiva predominante en todos los centros educativos de gran parte de Europa (Antognazza, Tornarí y del Luján, 2011).

La dislexia es un concepto fluido que depende del tiempo, del país y de la disciplina académica que se considere. La dislexia, según Borodkin y Faust, es "un trastorno del neurodesarrollo que afecta a las personas durante toda su vida" (p.133). La causa de la dislexia se encuentra en el cerebro y puede afectar a uno o más idiomas. Aunque la condición es de por vida, es posible mejorar las habilidades del afectado. Las dificultades que enfrentan las personas con dislexia son a menudo el resultado de un déficit en el procesamiento fonológico que no puede explicarse por ninguna otra capacidad cognitiva o factores ambientales. Por lo tanto, la dislexia se encuentra en el cerebro e incide en la conciencia fonológica.

La conciencia fonológica es esencial para relacionar o traducir símbolos impresos en sonidos, comúnmente conocida como la habilidad de codificación de grafema a fonema. Las personas con dislexia luchan por conectar el símbolo gráfico con el sonido. Por lo tanto, leer y escribir puede ser una experiencia lenta para las personas con dislexia ya que la decodificación de grafema a fonema es un proceso laborioso (Etchepareborda y Habib, 2001).

Al mismo tiempo, el problema con el procesamiento fonológico en personas con dislexia, probablemente se deba a las limitaciones en la forma en que se almacenan las representaciones fonológicas en la dicción mental y / o cómo las personas con dislexia acceden a ellas (López, 2007). La dificultad con la codificación de grafema a fonema podría deberse a la forma en que se almacena la memoria visual o cómo se accede a la misma. Ambas posibilidades conllevan a que las personas con dislexia almacenen o accedan a la información de manera diferente que las personas sin dislexia. La definición de dislexia se puede explicar como un trastorno del neurodesarrollo que causa un déficit en el procesamiento fonológico (Gallego e Isoca, 2009).

Sin embargo, hay múltiples definiciones de dislexia. Según Mortimore, existen más de 40 definiciones aceptadas de dislexia (2008). Esta falta de una descripción precisa y contundente es abordada por Artiga (2009), quien afirma que el término ha sido visto de formas diferentes, y como sinónimo diversas definiciones que implican problemas con la alfabetización. Por lo tanto, la dificultad para definir la dislexia está vinculada a la inconsistencia en la definición.

Ante tales hechos, los síntomas de las pruebas no son confiables, ya que pueden considerarse iguales o diferentes a las dificultades de lectura y escritura (Frith, 1999). Por otro lado, sugiere que la definición de dislexia necesita volverse más estática y menos paradójica. Esto podría lograrse, según la autora, al observar la dislexia desde una perspectiva interdisciplinaria que tomaría en cuenta aspectos pedagógicos, neurocientíficos y psicológicos. Lo cual combinaría los diferentes aspectos de la dislexia y facilitaría la prueba clínica.

Dentro de la definición más utilizada de dislexia, se difiere de las dificultades de lectura y escritura. Las dificultades de lectura y escritura se pueden considerar como un término genérico, como resultado de factores tan diversos como la inteligencia, los factores emocionales y sociales (Santiuste y López, 2005).

Por otro lado, la dislexia es un tipo específico de dificultad de lectura y escritura basada en el procesamiento fonológico de las palabras. La lectura problemática que no es provocada por la dislexia puede deberse a un vocabulario deficiente, falta de entrenamiento o una inteligencia inferior (Artiga, 2009). Las dificultades generales de lectura y escritura no tienen la misma base neurobiológica que la dislexia, aunque el impacto en el individuo puede ser sorprendentemente similar.

Sin embargo, las diferentes definiciones de dislexia no solo han cambiado con el paso del tiempo, sino que también difieren entre países. Esta discrepancia significa que es difícil comparar el porcentaje de personas con dislexia en diferentes países. Esto se ejemplifica en las diferentes estimaciones porcentuales en cada país que registran las personas con dislexia: 15-20% en Estados Unidos con signos similares a la dislexia y 10% de escolares en Nueva Zelanda (Gallego e Isoca, 2009).

### ***Indicadores de la dislexia***

El término "dislexia" se usa comúnmente para describir una condición que es producto de la capacidad de lectura con resultados inferiores a los estipulados para el grupo en el que se clasifica la persona. Al mismo tiempo corresponde a un síndrome multisintomático y heterogéneo, reconocido por una colección variable de síntomas identificables que incluyen; dificultad con la lectura y la ortografía, confusión de izquierda a derecha, poca memoria, velocidad de procesamiento más lenta, mala escritura, habilidades de secuenciación deficientes, deficiente capacidad de organización y mala gestión del tiempo, entre muchos otros (Jiménez y Hernández-Valle, 2012).

Muchos de estos indicadores se usan en la prueba de dislexia de Bangor. Algunos otros indicadores iniciales postulados en estudios epidemiológicos, como es el caso de la lateralidad izquierda o cruzada han sido considerados como no indicativos. Algunos autores sostienen que la dislexia es más prevalente entre los niños que en las niñas, pero otros autores han indicado que no hay diferencia de género y que dicha investigación previa que mostró una prevalencia entre los niños fue resultado de que los niños son más comúnmente identificados como disléxicos (Carballo, 2012).

Existe una clara intención de algunos autores de intentar mostrar los aspectos positivos de dislexia; Singleton (2005, p. 1) la llama "un inusual equilibrio de habilidades"; Everatt (1997, p. 15) discute sobre las "habilidades y discapacidades" de los disléxicos, su "habilidad para lo creativo" y la "evidencia consistente de mayor creatividad en tareas que requieren novedad o conocimiento y estilos de pensamiento más innovadores".

Al mismo tiempo, la capacidad de lectura como medida directa no siempre es un buen indicador de dislexia, ya que hay estudiantes que, por diversas razones, aprenden a leer adecuadamente, o incluso muy bien, y aún pueden ser disléxicos. De acuerdo con Snowling (2001, p. 37) "su pronóstico dependerá del equilibrio de fuerzas y dificultades, destacando unas mejores habilidades lingüísticas como factor protector del problema".

Con frecuencia, las personas disléxicas son más generalmente reconocidas por su mala ortografía, ya que la ortografía está estrechamente relacionada con la lectura y, de hecho, es lo más difícil para la mayoría de los disléxicos, ya que implica la codificación de sonidos en lugar de la mera decodificación de los mismos (Tizón, 2009).

Dentro de estos casos podemos identificar el de los disléxicos compensados, que incluso pueden trabajar en niveles superiores a la media respecto a las evaluaciones de lectura, pero todavía tiene dificultades para leer y comprender texto, especialmente cuando es un tramo largo y si se lee bajo presión, ya sea por limitaciones de tiempo en un examen o por tener que leerlo en voz alta delante de toda la clase (Tizón, 2009).

Los alumnos disléxicos a menudo encuentran que tienen que leer el material varias veces para extraer el significado del texto y de las palabras, las cuales suelen malinterpretar (Hatcher, Snowling, y Griffiths, 2002).

### ***Errores comunes en la definición de dislexia***

La confusión respecto a la dislexia tiene su origen en la terminología contradictoria que se utiliza para describirla, evaluarla y entenderla (García, 2009).

Tal como hemos apreciado en apartados anteriores, la dislexia se conoce como una discapacidad específica de aprendizaje relacionado con la lectura. Esta definición incluye a la dislexia bajo el amparo de discapacidades de aprendizaje específicas. Frente a lo que muchos países pueden ser menos propensos a reconocer abiertamente la dislexia como una discapacidad específica de aprendizaje que conllevaría una remisión del estudiante a los servicios de educación especial, lo cual genera más confusión y percepciones erróneas entre los educadores y los padres.

Al investigar las percepciones erróneas que existen sobre la dislexia, Wadlington y Wadlington (2005) identificaron errores muy específicos entre los participantes de su estudio. Las percepciones erróneas más frecuentes incluyeron las declaraciones de su índice de percepción sobre la dislexia:

- a) Inversión de la palabra como un criterio principal en la identificación del problema
- b) Las personas con dislexia generalmente exhiben las mismas características con grados de severidad similares
- c) No es cierto que las personas con dislexia pueden leer las palabras de un texto muy bien, pero son incapaces de comprenderlo,
- d) La dislexia no es hereditaria.

Estas percepciones erróneas no solo fueron identificadas por los participantes del estudio Wadlington y Wadlington (2005), sino que también reforzaron los estudios previos que muestran que las personas creen erróneamente que la reversión de palabras o letras corresponden al identificador principal de la dislexia y dicha comprensión se relaciona con la pronunciación.

Las percepciones erróneas con respecto a la dislexia son consistentemente demostradas por medio de estudios y parece que no se han reducido mucho a través de la evolución de la educación o conciencia social.

### ***Problemas con la dislexia no diagnosticada***

Se han obtenido múltiples resultados positivos cuando los niños reciben una identificación temprana e instrucción adecuada sobre la estructura del lenguaje. Los niños que no son diagnosticados con dislexia a menudo se portan mal o tienen un comportamiento inapropiado en un esfuerzo por evitar la realización de tareas en las que se sienten frustrados. (Etchepareborda, 1989). El sentido de pertenencia, seguridad y confianza del estudiante en un aula proporciona una base de apoyo y, es lógico correlacionar la reducción de estas tareas cuando una discapacidad de aprendizaje impide el progreso normal del menor.

Brooks (2001) identificó que cada niño tiene diferencias desde el nacimiento, incluyendo temperamento, estilos de aprendizaje y tipos de inteligencia. Este autor explicó tanto la injusticia y la prescripción para el fracaso como la frustración al exigir a los estudiantes aprender de una manera idéntica, a pesar de que cada uno de ellos es único.

A menudo las personas con discapacidades de aprendizaje se perciben a sí mismas con problemas sociales y emocionales. Se identifican a sí mismos como solitarios, que

tienen relaciones tensas entre sus pares, y tienen problemas para ejercer un control sobre su temperamento y frustración (Carrillo, 2012).

El estigma creado al tener una discapacidad de aprendizaje como la dislexia puede generar sentimientos de inferioridad, ya sea autoimpuestos o inadvertidamente producidos por terceras personas. Cuando los niños intentan suprimir los sentimientos de inseguridad, sufren ansiedad, depresión y una sensación de impotencia.

Esta visión sobre los aspectos psiquiátricos de la dislexia proporciona una idea de la suposición general de que los individuos que son malos deletreadores o lectores torpes son etiquetados como "tontos". Las personas tienden a ser menos seguras, tímidas, y en constante tensión física. En general, no se ofrecerán voluntarios y cuando se exponen a situaciones incómodas experimentarán problemas físicos y emocionales (Vázquez, Fonseca, Mozo y Céspedes, 2017).

Con el diagnóstico de dislexia surge una sensación de alivio para muchos padres y estudiantes, aunque la dislexia todavía no se entiende por completo (Wadlington y Wadlington, 2005).

La dislexia (diagnosticada o no) puede afectar negativamente a la confianza y la autoimagen de una persona. A menudo se ven a sí mismos como inferiores a sus compañeros, lo cual puede llegar a ser completamente desalentador y frustrante. Al mismo tiempo se pueden apreciar una serie de compilaciones para alcanzar el éxito académico. Por tanto, cuando se les ofrece una oportunidad de experimentar un auténtico logro, también experimentan un aumento en la motivación y la autoestima (Brooks, 2001). Los educadores tienen la oportunidad de incidir positivamente en los estudiantes abordando la particularidad del estilo de aprendizaje de cada alumno y explicando cómo las adaptaciones pueden satisfacer sus necesidades educativas, lo que conlleva a un aumento de la autoestima y confianza.

Con el tiempo, las personas que no son diagnosticadas o no reciben un tratamiento eficaz pueden tener problemas en la educación superior. O incluso se pueden ver inmersos en problemas delictivos a causa del comportamiento que se asocia con la frustración de ser incomprendido (Vázquez, Fonseca, Mozo y Céspedes, 2017).

Los estudiantes universitarios que luchan con una discapacidad de aprendizaje, frecuentemente tardan más años en completar las carreras universitarias, o no llegan a completarlas (Carrillo, 2012). Sin embargo, si se tuviera en cuenta una serie de adaptaciones en los procesos de aprendizaje, esto puede favorecer al alumno y hacer posible que este trastorno de aprendizaje pueda superarse, consiguiendo con ello el éxito académico y no siendo un obstáculo para su desarrollo profesional.

Hay muchas percepciones comunes sobre la dislexia que pueden ser causadas por una confusión en la terminología, falta de conciencia, entrenamiento deficiente, o muchas otras cosas. Estas percepciones erróneas pueden contribuir a la falta de servicios y recursos disponibles para los estudiantes que luchan para que las intervenciones apropiadas se implementen de manera efectiva.

### ***La LOMCE y las dificultades de aprendizaje***

Teniendo en cuenta la actual legislación educativa vigente, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), en ella se puede observar la diferencia que se presenta en relación con la LIE (2006). De todos los cambios recogidos en la LOMCE, el alumnado con Necesidades Específicas de

Aprendizaje continúa teniendo la protección al igual que en las anteriores leyes. Como se muestra en las mismas, donde se habla de la inclusión e intervención con esta tipología de necesidades, estos nuevos artículos que se encuentran redactados en la ley benefician y continúan protegiendo a este tipo de alumnado.

La dislexia o tratamientos de lecto-escritura, se consideran como un problema que debe ser abordado y tratado dentro del ámbito educativo, por ello es necesario tener en cuenta que es la dislexia y que no es un trastorno de este tipo.

En relación a las dificultades de aprendizaje, debemos indicar que no será hasta la década de los sesenta del siglo XX, cuando se produzca un avance en el bienestar de las sociedades más desarrolladas, esto es, comienzan a plantearse y legislar una enseñanza básica obligatoria para todos los ciudadanos. De ahí, que el concepto de universalidad de la educación lleva de manera implícita dar respuesta educativa a todo tipo de alumnado hasta una determinada edad, esto se fue ampliando desde los doce hasta los dieciséis años, en la actualidad. Por tanto, es un grupo intermedio de alumnos que no eran susceptibles de la educación espacial, aunque tampoco, llegaban a alcanzar los objetivos educativos en la enseñanza normal, de ahí que se presentaba como un gran reto ante el objetivo de dotar a la ciudadanía dentro de unos niveles básicos y obligatorios de formación y educación.

Concretamente en Europa, no es hasta la década de los ochenta, cuando esta nueva categoría tenga una implicación directa dentro de los sistemas educativos, debido a que, al no proveer de servicios psicopedagógicos en la escuela normal, las dificultades de aprendizaje no puedan ser atendidas dentro del centro educativo, por tanto, estos alumnos debían ser diagnosticados y su intervención realizarse en los servicios y gabinetes privados de psicología escolar.

A partir de 1978, se encuentra el punto de inflexión, desde el Departamento de Educación y Ciencia británicos que fue el responsable, por parte del Comité investigador sobre la educación de los niños y jóvenes con deficiencias, que se encontraba presidido por Mary Warnock, los análisis de la situación de la Educación Especial en Inglaterra. Desde esta Comisión se aportaron las concepciones generales sobre las que se fundamentaba el nuevo término sobre las Necesidades Educativas Especiales (NEE), en ella se consideró que hasta uno de cada cinco niños que podían necesitar una ayuda educativa especial en un determinado momento de su período escolar. Por ello, se trataba de una cuestión que implicaba una atención más específica y con más recursos educativos que debían proveerse desde la escuela normal.

Estos principios fundamentales se recogieron en el informe Warnock (1978), en ellos se sentaban la base del uso del nuevo término de las Necesidades Educativas Especiales (NEE), que se resumen en los siguientes puntos:

- La educación es un derecho al que tienen todos los alumnos.
- Los fines de la educación son los mismos para todos, la Educación Especial pretende dar respuesta a las NEE de un alumno para conseguir los fines educativos.
- La posibilidad de plantear la NEE son comunes a todos los niños, no existen dos grupos de alumnos, los deficientes que reciben EE, y los que no son deficientes reciben una educación ordinaria. Si las NEE son continuas, también debe ser la EE, siendo considerada como un continuo de presentación donde se adapta el currículum ordinario, a un corto o largo plazo.
- El diagnóstico de un alumno no debe imponerse a la denominación de la deficiencia sino a una explicación de la prestación que requiera.

Este informe conlleva un revulsivo dentro del Sistema Educativo que quedó recogido en las nuevas leyes y decretos educativos, donde se recogen los principios anteriores. Concretamente en España, se optó por un nuevo modelo de Educación Especial que se encontraba articulado en la Ley 13/82 de 7/4 sobre la Integración Social del minusválido y en el R.D. 334/85 sobre la Ordenación de la Educación Especial.

Como resultado de las categorías de las dificultades de aprendizaje, las cuales eran consideradas como una subcategoría de otra aún más amplia e integradora como es las Necesidades Educativas Especiales. Posteriormente, en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que fue aprobada el día 3 de octubre de 1990 en ella se establece como único sistema de enseñanza, además de lo recogido en los fines educativos generales de igualdad para todos, y se prescribe el ajuste de la enseñanza a las características de los alumnos con alumnos con sin NEE (LOGSE, art. 2.5).

Concretamente en relación al concepto de Dificultades de Aprendizaje y siguiendo a Romero y Lavigne (2005), señalan que las dificultades de aprendizaje hacen referencia a un conjunto de trastornos que con cierta frecuencia se confunden entre sí mismo. Las principales razones que conducen a esta confusión, es debido a que uno hay una definición sencilla y concisa, los diferentes conceptos se solapan entre los diferentes trastornos que se encuentran dentro del grupo de las dificultades de aprendizaje, principalmente, cuando median aspectos como la privación educativa o social, así como, la heterogeneidad de la población a la que se encuentra dirigida.

Se puede decir, que el concepto de dificultades de aprendizaje, tanto fuera como dentro de nuestro país, se hace uso de dos definiciones, fundamentalmente, estas son:

- Se presenta con un sentido amplio, donde se entiende que las dificultades de aprendizaje son semejantes a las Necesidades Educativas Especiales. La expresión inglesa que proviene del Informe Warnock (1987), tiene como fin, por un lado, conseguir unificar todas las categorías tradicionales que se encuentran relacionadas con la Educación Especial; y, por otro lado, pretende eliminar las etiquetas con escaso valor nosológico, que pueden presentar efectos negativos hacia el alumno y en el curso de sus problemas. El modelo educativo de nuestro país, se encuentra en la dirección de las NEE, que se encuentra amparado por la Declaración de Salamanca de 1994.
- Bajo una consideración más restringida, pero similar a la expresión norteamericana original "Learning Disabilities" presentada por Kirk en 1963, donde las dificultades de aprendizaje forman parte de un conjunto de problemas que se encuentran diferenciado dentro de las NEE. Se trata de acepción donde se asume la unificación de los criterios de diagnóstico, por tanto, permite prevenir las necesidades educativas que presenta el alumno.

Por tanto, resulta ajustado mantener la expresión original de las dificultades de aprendizaje en lugar de su sustitución, por tratarse del término más conocido, que es habitualmente el más empleado por los profesionales de la enseñanza y orientación, de forma progresiva hasta su implantación en el contexto educativo y de la investigación universitaria, por ello, en estos momentos es el término que figura en los programas de formación y el que normalmente se emplea en los trabajos que abordan este tema.

Como destaca Carboni, Del Río, Capilla, Maestkú y Ortiz (2006), el concepto de dificultades de aprendizaje ha tenido una importante evolución desde su traducción literal en inglés "*Learning Disabilities*", hasta las diferentes definiciones que se han encontrado influidas por los factores como la aplicación de la prueba, investigación y

recursos metodológicos con los que contaba. Algunas de estas definiciones, que se pueden destacar, son las aportadas a lo largo de los años por los siguientes:

- Bateman (1965), indica que los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje son los que manifestaban diferencias significativas en términos educativos entre su potencial intelectual estimado y el nivel real de logro, en relación con los trastornos básicos en el desarrollo del proceso de aprendizaje. Este puede ir o no acompañado de una disfunción demostrable en el sistema nervioso central y puede o no presentar un retraso mental o déficit educativo o cultural y anda de trastornos emocionales graves o pérdida sensorial.
- Desde la perspectiva de Kirk (1968), los alumnos que tienen un problema especial de aprendizaje, manifiestan un desajuste en uno o más de los procesos psicológicos básicos, que van desde la comprensión o uso de la lengua hablada o escrita. Por tanto, son sujetos que pueden mostrar un trastorno auditivo, pensamiento del habla, lectura, deletreo o matemáticas. También, hay que considerar, los problemas que hacen referencia a la incapacidad perceptiva, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia, afasia, etc.

Podemos encontrar un debate amplio y dispar en relación a la terminología que llega a afectar a un tipo de trastorno del desarrollo, como es las dificultades de aprendizaje, donde se establece una diferenciación, en el Reino Unido, entre las dificultades de aprendizaje generales y específicas (O'Hara y Sperlinger, 1997; García, 2002). En términos generales, se entiende como un retraso mental y las específicas como la dislexia, digrafía o discalculia, donde se trata de una identificación de las dificultades de aprendizaje (ligeras, leves, graves y profundas), lo que conduce a una confusión y mezcla de los diferentes niveles de gravedad y problemas muy diferentes, que hacen que lleguemos a una confusión del término de retraso con las dificultades.

### ***Detección de la dislexia***

La detección de la dislexia puede producirse desde las primeras edades hasta pasar desapercibida y desarrollarse la persona sin que nunca haya sido detectada, esta situación en la actualidad resulta más compleja, pero hace años atrás era habitual que determinados tipos de dislexia no fuesen diagnosticados dentro del contexto educativo.

Según Etchepareborda (2002), indica que las primeras manifestaciones de las dificultades disléxicas surgen con la decodificación fonográfica, esto es, cuando el alumno intenta asociar los signos gráficos con las secuencias fonológicas para poder llegar articular una palabra. Durante este proceso, el alumno lo que está persiguiendo es un reconocimiento visual de las palabras y asociarla con el nombre de un objeto.

Por tanto, este reconocimiento supera la percepción visual, debido a que las personas con dislexia deben discriminar los grafemas en función con su forma de pronunciar y su eventual significado, esto no depende sólo de la configuración gráfica, sino de la valencia psicolingüística que tenga el alumno. Es un proceso que puede continuar con una búsqueda de forma sistemática de las relaciones entre las letras y fonemas, lo que permite configurar el período alfabético.

Tal como señala Egido (2014), es importante que la detección de la dislexia sea en las edades tempranas o lo más temprano posible en cualquiera de sus tipos, porque ello va a tener influencia en la reeducación del alumno. La detección precoz de la dislexia, permite al especialista no solo conocer el problema, sino además cuales pueden ser sus

posibles causas, lo que, a su vez, repercute en la determinación de la intervención que se va a desarrollar tras el pronóstico.

Estas intervenciones deben ser inicialmente mediante las tareas que se desarrollan dentro del aula, para que en los casos que se considere necesario, se aplique a los alumnos las pruebas normalizadas y estandarizadas dirigidas a este tipo de trastorno. Aunque, como hemos indicado al inicio del apartado, en algunos casos esta detección resulta compleja, debido a que el aprendizaje comienza en Educación Infantil y finaliza con la Educación Secundaria.

La detección de la dislexia puede ser a través de la observación directa en el día a día del alumno en el aula, o bien mediante el desarrollo de las actividades que son diseñadas de manera específica para la evaluación de determinados aspectos que se quieren conocer. Para llegar a detectar a un alumno con dislexia, el rol del maestro, tanto tutores como especialistas, juegan un papel importante, los cuales deben contar con una tabla de registro para recoger toda la información (Egido, 2014).

Según Rivas et al. (1997, p. 49-69 y Porcel (2009, p. 3-6), indican un sistema de evaluación doble que permite la detección de la dislexia, se trata de una evaluación psiconeurológica y de una prueba sobre las competencias psicolingüísticas, siendo estas las siguientes:

- Evaluación psiconeurológica: mediante esta prueba se va evaluar diferentes aspectos de los alumnos, tal y como recogemos a continuación:
  - Percepción: se trata de la capacidad del sujeto para percibir visual y auditivamente, puede analizarse mediante las actividades de emparejamiento de imágenes y letras, esto nos ayudará a los profesionales a poder conocer si existe algún tipo de déficit neuropsicológico ligado a la capacidad visual o perceptiva. Esta prueba, nos permite centrar la atención al análisis fonético, en los casos déficit visual, o bien, en la discriminación si se trata de una dificultad auditiva.
  - Motricidad: mediante la cual se observa con mayor precisión las actividades donde los alumnos deban llevar a cabo diferentes órdenes. Para ello, se hace necesario que preste especial atención con la parte del cuerpo que desarrolla cada una de las tareas, de manera que nos permita conocer el funcionamiento cerebral y la dominancia lateral.
  - Psicomotricidad: es una evaluación sobre los aspectos relacionados con la psicomotricidad, se puede desarrollar mediante diversos tipos de ejercicios, donde se solicita al alumno su localización sobre las diferentes partes del cuerpo, a través del medio de observación de su juego espontáneo (estructuración espacio-temporal).
  - Funcionamiento psicolingüístico: con esta prueba se analiza la comprensión y producción lingüística, tanto producción como discriminación de sonidos, así como, el dominio del vocabulario, capacidad para analizar sintáctica, semántica y morfológicamente las palabras, junto con la producción de frasees y textos mediante las tareas de su día a día donde tiene que hacer uso del lenguaje.
  - Lenguaje: es el área a la que hay que prestar mayor atención, tanto a los posibles errores lectores como escritores. Por tanto, se debe conocer como es su ritmo de lectura y escritura, el nivel de lectura y escritura del alumno, las posibles omisiones, sustituciones, inversiones o inserciones, etc.; a través de las tareas de lectura y escritura.

- Desarrollo emocional: mediante la observación podemos considerar como se siente el niño en su día cotidiano en el colegio, debido a que las tensiones emocionales pueden ser debidas a problemas en la lectoescritura.
- Pruebas de las competencias psicolingüísticas: donde se evalúa la capacidad que tiene el alumno en la vocalización, decisión léxica y semántica, así como el procesamiento visual dentro del aula, mediante los diferentes textos cotidianos que el alumno trabaja en clase donde debe leer lo que se encuentra escrito. En estos textos puede encontrarse diferentes modificaciones como son el tipo de lineal si es horizontal o vertical, las pseudopalabras, mayúsculas y minúsculas, etc.

## **Metodología**

La metodología está formada por una serie de criterios que nos permita organizar las intervenciones didácticas que queremos llevar a cabo con los alumnos, considerando las necesidades educativas que cada uno de los alumnos requiere y adaptar los recursos, espacio, tiempo, tareas, etc. que son necesarios para que su proceso de aprendizaje alcance los objetivos y metas marcadas. El programa de intervención tiene como fin que los alumnos aprendan mediante un aprendizaje significativo, con un enfoque globalizado, considerando en todo momento el desarrollo cognitivo, emocional y social de los mismos, adaptando las tareas al ritmo de cada uno de los sujetos, así como atender sus necesidades de forma más individualizada.

## ***Tipos de actividades***

Las actividades desarrolladas han sido principalmente prácticas y funcionales, con el objetivo de establecer una relación entre el aprendizaje y la vida cotidiana del alumno, mediante metodologías activas y participativas. Para que todo ello **sea eficaz, se hace** necesario trabajar dentro de un ambiente interactivo, positivo y afecto donde se ofrezca seguridad y confianza al alumno. De ahí, que algunas tareas se desarrollen de forma grupal donde se promueva el aprendizaje cooperativo y socialización del aula. Entre los diferentes métodos a considerar se encuentra:

- Aprendizaje basado en el pensamiento de manera que enseñemos al alumno a trabajar con los contenidos impartidos.
- Aprendizaje basado en problemas donde se inicia por realizar algunas preguntas donde se adquiera el conocimiento, y a su vez, conduzca a nuevas preguntas.
- Aprendizaje basado en competencias con el fin de adquirir los conocimientos, desarrollo de habilidades, destrezas y adquisición de tener un hábito de trabajo.
- Aprendizaje basado en proyectos de esta forma el alumno puede conseguir el conocimiento y las competencias claves, mediante el desarrollo de un proyecto que ofrezca respuestas a los problemas que se plantean en la vida real.
- El refuerzo positivo y la acción tutorial para resolver los problemas que vayan surgiendo, así como, el reconducir el aprendizaje y motivar a los alumnos para mantener un aprendizaje activo.
- La asignación de tareas sencillas de esta forma el alumno va adquiriendo autoconfianza.
- Aportar información complementaria de carácter audiovisual, como vídeos, gráficos, señales, fichas, listas, dibujos, etc.
- Hacer uso de palabras claves, y reforzar el contenido de clase.

- Emplear estrategias multisensoriales y acompañar las explicaciones con señales no verbales (gestos, cambio de entonación, etc.)
- Hacer ajustes en los niveles de dificultad de las tareas y mantenerse constante en las exigencias de las pautas concretas.

En todo momento se pretende mantener su actitud positiva y constructiva, debido a que conseguir el éxito académico para los alumnos con dislexia solo requiere de una serie de adaptaciones en su proceso de aprendizaje. Para ello, es necesario que las necesidades que presentan sean atendidas por el especialista, de manera que resulte útil la aplicación de las diferentes estrategias de aprendizaje, como es que tenga claro lo que se espera del alumno, aceptar que realice preguntas a lo largo de las sesiones y asegurarse que entiende las explicaciones e instrucciones que se le dan. Además, contar con un entorno que se encuentre estructurado, previsible y ordenado, debido a que los alumnos con dislexia responden mejor cuando cuentan con ciertas premisas esto es, organizar el tiempo y el espacio, los recursos, actividades, material, etc.

Por tanto, se hace necesario admitir que los alumnos requieren de un tiempo para aprender y que se cansan de forma inmediata en relación a los otros alumnos, de ahí que las instrucciones y explicaciones sean claras y concisas, en función del ritmo del alumno e insistiendo las veces que sea necesaria. Resulta muy positivo, elogiar sus capacidades, la fortaleza y esfuerzo que pone al desarrollo de las tareas, así como el coraje de enfrentar la dislexia, sin olvidar el dolor psíquico que ello pueda tener en el sujeto.

### **Recursos**

Para que el programa de intervención tuviera unos resultados favorables contribuyendo de forma eficaz a la mejora del proceso de aprendizaje del alumno, se hizo necesario contar con una serie de recursos materiales y humanos, siendo los que presentamos en este apartado.

**Tabla 1. Recursos humanos y materiales**

Recursos materiales	Recursos humanos
Material didáctico adaptado para los alumnos	El tutor o docente de referencia del curso
Plantillas para realizar nuestras propias actividades	El pedagogo terapeuta, un especialista de audición y lenguaje que sean especialistas permanentes en el centro educativo
Material de musicoterapia	Seguimiento por parte del Orientador del centro
Medios audiovisuales y fichas de trabajo	Implicación por parte de todos los docentes que imparten docencia a los cursos donde se encuentran estos alumnos
Medios digitales y software para trabajar con programas como DyetectiveU, Aless II, etc.	
Juegos de cuentos, fichas con sílabas, fonemas, grafemas, palabras encadenadas, pasatiempo, etc	
Actividades de palabras inventadas y otros ejercicios prácticos	
Máquina de escribir y ejercicios específicos sobre dislexia	

Libros de cuento de diferentes tamaños, letras y formas

## Temporalización

Para poder tener una adecuada planificación temporal de cómo se llevó a cabo nuestras sesiones de trabajo con el alumno, el programa de intervención continuó con una duración de 3 meses contabilizando un total de 12 sesiones con una duración de 60 minutos cada una de las misma, en cada una de nuestras sesiones de trabajo se desarrollarán aproximadamente unas tres o cuatro actividades con una duración de 10-15 minutos, la distribución de las sesiones queda recogida en la siguiente tabla.

Mes	Marzo				Abril				Mayo			
Semana	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Sesiones												
Quién es quién dentro del grupo de palabras que te presentamos												
Dime que ves en la clase y a partir de esa palabra decimos una encadenada												
Descubre donde se encuentra la frase oculta												
Aprendemos mediante la música												
Diseñamos una coreografía para el día del centro												
Diseñamos nuestra pirámide de palabras												

## Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación al igual que los contenidos se deben encontrar adaptados al alumno, así como, los estándares de aprendizaje que son evaluables. El alumno con dislexia siempre será evaluado de los aprendizajes que se encuentran marcados para cada estándar evaluable, no teniendo influencia en la calificación de las faltas de ortografía o gramaticales cuando no sean los contenidos necesarios para la consecución del estándar de aprendizaje.

La evaluación, ha partido en todo momento del proceso de enseñanza-aprendizaje de forma continua, con el fin de determinar en la medida que se han ido consiguiendo los objetivos planteados, con ello se pretendió incluir los ajustes necesarios y reconducir el aprendizaje en el momento que se requería, para ir realizando en cada momento los reajustes necesarios tanto en la programación como en la metodología.

Se desarrolló una evaluación inicial, para concretar los conocimientos previos que los alumnos traen adquiridos, evaluación durante el proceso de aprendizaje de las diferentes tareas, además de emplear la observación directa, procedimiento del alumno, de esta forma se pretende que la evaluación sea lo más objetiva posible. Además, se fueron realizando anotaciones a lo largo del proceso sobre las dificultades que se detecten, como los intereses del alumnado, la motivación y participación en ambos casos. Las correcciones desarrolladas en ambos casos salieron de forma positiva y constructiva, para que el error se viera por parte de los alumnos como una cuestión positiva y su motivación no se viniera abajo.

A su vez, se tuvo en cuenta los estándares marcados dentro de los niveles educativos, porque lo más importante es que los alumnos lleguen a conseguir los objetivos marcados en ambos casos, debido a que la evaluación siempre va a depender de los resultados de aprendizaje que nos permita valorar la eficacia del trabajo que el alumno ha desarrollado a lo largo de las sesiones, además de la actitud que muestra ante la mejora del aprendizaje de lengua. Por tanto, la evaluación se realizó mediante rúbrica basada en los siguientes varemos:

- *Insuficiente*: se trata de los alumnos que no han alcanzado el aprendizaje, no son capaces de desarrollar las tareas si no reciben la ayuda externa, no se ha llegado a alcanzar el objetivo final que se perseguía.
- *Suficiente*: cuando se observa que el alumno solo adquiere una parte del aprendizaje, pero aún requiere de ayuda para poder desarrollar el aprendizaje alcanzado, o bien solo se adquiere una parte del mismo, son los alumnos que requieren de la ayuda externa y tienen dificultad para un desarrollo de las tareas por sí solo.
- *Notable*: son los alumnos que hace un gran esfuerzo por conseguir el objetivo de aprendizaje, que a pesar de que requiere solo de una pequeña ayuda, el aprendizaje desarrollado al completo ha sido asimilado, así como el objetivo, aunque necesita trabajar un poco más para afianzarlo.
- *Sobresaliente*: es la puntuación que obtienen los alumnos que han alcanzado el aprendizaje con éxito, que saben desarrollar las tareas sin necesidad de ayuda, alcanza el objetivo marcado y además se encuentra afianzado, siendo capaz de aplicarlo en diferentes situaciones.

## Conclusiones

Para concluir el presente artículo, debemos indicar que el diseño de este programa de intervención se encuentra dirigido a un grupo de alumnos que presentan unas particularidad contextuales determinadas, pero es un programa que puede ser adaptado para aplicarlo a otros alumnos con un trastorno de dislexia, considerando las características particulares de los alumnos, debido a que las actividades que planteamos para su desarrollo se encuentran adaptadas a las necesidades individuales y colectivas de los pequeños grupos que componen la muestra del programa de intervención.

Nuestro objetivo principal que teníamos marcado con este programa, es que mediante este programa se pueda contribuir a un adecuado desarrollo tanto personal como académico de los alumnos que cuentan con un trastorno de dislexia, siendo algunas de las causas las dificultades de lecto-escritura que presenta y su intervención. Esto tiene como fin que los alumnos puedan llegar a alcanzar el nivel educativo correspondiente a su edad, teniendo en cuenta los diferentes planteamientos que recogemos y las observaciones realizadas, siendo este trabajo a largo plazo en determinados casos por el nivel que presentan.

Según algunos de resultados obtenidos, en la puesta en marcha del programa de algunas de las actividades presentadas, hemos podido observar que los niños con dislexia leve o diagnosticados a una edad temprana solo requieren de pequeñas adaptaciones dentro del aula ordinaria, lo que les permite seguir el ritmo de la clase; mientras que en los casos de alumnos con un trastorno más

grave o diagnóstico tardío necesitan de un programa de intervención más específico y directo a las necesidades que presentan.

Aunque hay que considerar, que en los grupos de trabajo donde se ha desarrollado estas tareas, a pesar de las adaptaciones que cada uno requiere y que han sido realizadas en cada momento, así como bajar su nivel educativo, los alumnos han conseguido desarrollar adecuadamente el proceso de aprendizaje teniendo unos ligeros progresos en gran parte de los casos.

A pesar de que el programa de intervención que hemos desarrollado solo tiene una aplicación de pocos meses durante el curso escolar, hemos podido comprobar los resultados positivos que en todos los casos ha tenido, siendo más destacables en unos alumnos que en otros. Por tanto, bajo nuestra perspectiva, consideramos que es importante tener en cuenta a este tipo de alumnos y una detección temprana, debido a la repercusión que puede tener en su desarrollo académico y personal.

Para el diseño del presente programa de intervención, se ha considerado el currículo oficial que se encuentra establecido a nivel legislativo, así como el desarrollo de la clase para poder diseñar las tareas en base a ello, teniendo en cuenta las adaptaciones que han sido necesarias realizadas en determinados momentos, porque lo importante es que los alumnos llegasen a finalizar el curso escolar con el mayor número de objetivos y contenidos superados.

Mediante esta investigación, solo se ha pretendido mostrar que se puede conseguir el progreso de los niños con un trastorno de dislexia, a través de las adaptaciones necesarias en cada momento, que resulta complejo, pero es necesario por el beneficio del alumno, debido a que durante su trayectoria académico debe conseguir un adecuado desarrollo personal al ritmo de clase, en la medida de lo posible.

Para finalizar, debemos señalar que nuestro objetivo principal en el programa de intervención ha sido conseguido, a través del trabajo eficaz y real en las situaciones que teníamos que actuar como profesional, pudiendo con este trabajo aportar a la comunidad docente unas referencias para los futuros trabajos o pautas para aplicar en las aulas, facilitando de este modo el progreso y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la materia de lengua, principalmente, así como las materias transversales que se ven afectadas por este trastorno.

Con este programa de intervención en psicopedagogía podemos lograr el objetivo final, el cual, consiste en que los alumnos se sientan incluidos dentro de su grupo de iguales, mantengan una motivación alta durante el proceso de aprendizaje y aprendan a superar los retos que se les presentan en el proceso de aprendizaje, donde solo con pequeñas adaptaciones se puede llegar a superarlo.

## **Referencias**

- Andújar, O. (2016). Recursos educativos accesibles y gratuitos. Recuperado el día 14 de junio del 2018 de <https://www.orientacionandujar.es>.
- Antognazza, M. P., Tornaría, G., & del Luján, M. (2011). El niño disléxico y su entorno educativo. Percepciones y representaciones sobre la dislexia. *Ciencias psicológicas*, 5(2), 193-200.
- Artigas-Pallarés, J. (2002). Problemas asociados a la dislexia. *Revista de Neurología*, 34(1), 7-13.
- Artigas-Pallarés, J. (2009). Dislexia: enfermedad, trastorno o algo distinto. *Revista de neurología*, 48(2), 63-69.
- Borodkin, K., & Faust, M. (2014). Native Language Phonological Skills in Low-Proficiency Second Language Learners. *Language Learning*, 64(1), 132-159.
- Brooks, R. B. (2001). Fostering motivation, hope, and resilience in children with learning disorders. *Annals of Dyslexia*, 51(1), 9-20.
- Carballo Reina, O. (2012). Evaluación de la percepción del movimiento en niños y niñas disléxicos. *Medisan*, 16(1), 14-20.
- Carboni, A., Del Río, D., Capilla, A., Maestú, F., y Ortiz, T. (2006). Bases neurobiológicas de las dificultades de aprendizaje. *Revista de neurología*, 42, pp. 171-175.
- Carillo, M. (2012). La dislexia: bases teóricas para una práctica eficiente. *Ciencias Psicológicas*, 6(2), 185-194.
- Carrillo Gallego, M. S., Alegría Iscoa, J., Miranda López, P., & Sánchez Pérez, N. (2011). Evaluación de la dislexia en la escuela primaria: Prevalencia en español. *Escritos de Psicología (Internet)*, 4(2), 35-44.
- Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2015.
- Dirks, E., Spyer, G., van Lieshout, E. C., & de Sonnevile, L. (2008). Prevalence of combined reading and arithmetic disabilities. *Journal of learning disabilities*, 41(5), 460-473.
- Egido, B. (2014). Las dificultades de lecto-escritura: dislexia y disgrafía. Pautas de intervención y estudio de un caso en educación primaria. Trabajo final de grado. Universidad de Valladolid.
- Etchepareborda, M. C. (1989). Detección precoz de la dislexia y enfoque terapéutico. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 31, 3-13.
- Etchepareborda, M. C., & Habib, M. (2001). Bases neurobiológicas de la conciencia fonológica: su compromiso en la dislexia. *Revista de Neurología Clínica*, 2(1), 5-23.
- Everatt, J. (1997). The abilities and disabilities associated with adult developmental dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 20(1), 13-21.
- Frith, U. (1999). Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia*, 5(4), 192-214.
- Gallego, M. C., & Isoca, J. A. (2009). Exploración de las habilidades fonológicas en escolares disléxicos: teoría y práctica. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 29(2), 115-130.
- García, A. I. B. (2009). Dislexia, escuela y exclusión social: un estudio desde la sociología acerca de la educación especial. *Configurações. Revista de Sociologia*, (5/6), 199-224.
- Goldstein, B. H., & Obrzut, J. E. (2001). Neuropsychological treatment of dyslexia in the classroom setting. *Journal of Learning Disabilities*, 34(3), 276-285.
- Hatcher, J., Snowling, M. J., & Griffiths, Y. M. (2002). Cognitive assessment of dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational psychology*, 72(1), 119-133.
- Jiménez, J. E., & Hernández-Valle, I. (2012). Indicadores cognitivos de la dislexia. *Dislexia en español: prevalencia e indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos*, 45-78.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Educación para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2017.
- López-Escribano, C. (2007). Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo. *Revista de Neurología*, 44(3), 173-80.
- Mortimore, T. (2008). *Dyslexia and learning style: a practitioner's handbook*. John Wiley & Sons.
- Porcel, C. M. (2009). *Necesidades Educativas Específicas: dislexia*. Revista de Innovación y experiencias educativas, 17.
- Rivas, C. (2016). Análisis y evaluación de recursos tecnológicos para la enseñanza y el aprendizaje del alumnado con dislexia. Trabajo final de grado. Universidad de Santiago de Compostela.
- Romero, J. F., y Lavigne, R. (2005). *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos. Materiales para la práctica orientadora*. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Santiuste Bermejo, V., & López Escribano, C. (2005). Nuevos aportes a la intervención en las dificultades de lectura. *Universitas Psychologica*, 4(1), 13-22.
- Serrano, F., & Defior, S. (2004). Dislexia en Español: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(2).
- Singleton, C. (2005). Dyslexia and oral reading errors. *Journal of research in reading*, 28(1), 4-14.
- Snowling, M. J. (2001). From language to reading and dyslexia. *Dyslexia*, 7(1), 37-46.
- Snowling, M. J. (2008). Specific disorders and broader phenotypes: The case of dyslexia. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61(1), 142-156.
- Soriano-Ferrer, M. (2004). Implicaciones educativas del déficit cognitivo de la dislexia evolutiva. *Revista de Neurología*, 38(Supl 1), S47-S52.

Tizón, C. B. (2009). Conocer la dislexia y corregirla. *Innovación y Experiencias Educativas*, 14, 1-9.

Trinidad-Trinidad, M. R. (2015). Dificultades de aprendizaje asociadas a la dislexia; estrategias y metodologías para mejorar el rendimiento, la autoestima y la autonomía en alumnado de primer y de segundo ciclo de Educación Primaria. Universidad Internacional de la Rioja.

Vázquez, A. J. S., Fonseca, L. R., Mozo, D. B., & Céspedes, I. T. (2017). La dislexia, la disgrafía y la discalculia: sus

consecuencias en la educación ecuatoriana. *Archivo Médico de Camagüey*, 21(1), 6-12.

Wadlington, E. M., & Wadlington, P. L. (2005). What educators really believe about dyslexia. *Reading Improvement*, 42(1), 16-33.