



Dislexia y respuesta educativa

Autor/es

Beatriz Fuertes Jaime

Director/es

Miguel Puyuelo Sanclemente

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2016

Índice

Resumen.....	4
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	5
1.1 Introducción.....	5
1.2 Justificación.....	6
1.3 Objetivos.....	8
2. MARCO TEÓRICO.....	8
2.1 La lectoescritura.....	8
2.2 Evolución histórica de la dislexia.....	10
2.2.1 Clasificación de la dislexia.....	13
2.2.2 Etiología de la dislexia.....	15
2.3 Evaluación y diagnóstico.....	18
2.4.1 Importancia de un diagnóstico precoz.....	26
3. MARCO PRÁCTICO.....	28
3.1 Diseño de la propuesta.....	28
3.1.1 Objetivos.....	29
3.2 Metodología.....	30
3.3 Actividades.....	33
4. CONCLUSIONES.....	39
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	41
ANEXOS.....	46

El que sabe leer sabe ya la más difícil de las artes.

Duclós

Dislexia y respuesta educativa

(Dyslexia and educational response)

- Elaborado Beatriz Fuertes Jaime.
- Dirigido por Miguel Puyuelo Sanclemente.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Diciembre del año 2016.
- Número de palabras: 13.043

Resumen

En la actualidad, los docentes de Educación Infantil necesitamos ampliar nuestros conocimientos en el campo de las Dificultades del Aprendizaje, con el fin de prevenir cualquier tipo de problema, detectarlo a tiempo y dar a los alumnos una respuesta educativa adecuada a sus necesidades.

Este trabajo está orientado a la dificultad del aprendizaje de la lectoescritura, la dislexia. Consta de dos partes, una teórica, donde se va a profundizar en la dislexia y sus aspectos más importantes, y otra práctica, donde se plasma una respuesta educativa de aula para prevenir los problemas en la lectoescritura de los alumnos/as.

Palabras clave

Dislexia, Trastorno de aprendizaje, Educación escolar, prevención, evaluación, detección, diagnóstico, lectoescritura, autoestima, respuesta educativa, Educación Infantil.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

1.1 Introducción

Los problemas de aprendizaje de la lectoescritura son los más comunes en la etapa de Educación Infantil. A la hora de abordar el tema que nos ocupa, la dislexia y respuesta educativa hemos de conocer primero en qué consiste la dislexia y cuáles son sus consecuencias en el aprendizaje de los alumnos. El término de dislexia está presente en nuestro vocabulario, pero muchas veces no sabemos realmente en qué consiste este trastorno, ni como realizar una prevención y detección adecuada.

En Educación Infantil se pueden observar en los alumnos/as algunos de los signos de este trastorno. Por lo que se considera importante ampliar los conocimientos en cuanto a este concepto a través de diferentes posturas de autores, con el fin de proporcionar la información necesaria para contar con las estrategias adecuadas y así poder realizar una respuesta educativa de prevención, dirigida a los alumnos del primer ciclo de Educación Infantil. Todos los puntos que se van a trabajar en el marco teórico son necesarios para comprender si un alumno puede tener o no dificultades de aprendizaje lectoescritoras.

La labor del docente en esta etapa es clave a la hora de prevenir, detectar y corregir con prontitud estas dificultades. El trabajo se centra en conocer más a fondo los problemas de lectura que aparecen en esta etapa. En cuanto a la escritura la nombraremos más adelante, pero no vamos a indagar en ella.

Según Macías (2013), la dislexia es un trastorno cognitivo que afecta a uno de cada veinte niños en la escuela. La dislexia puede aparecer en dos momentos de la vida, una vez que la persona ya sabe leer y escribir, por causa de un daño cerebral, sería la llamada dislexia adquirida, o puede presentarse en edades tempranas, antes de aprender a leer y escribir. Este segundo tipo es la dislexia evolutiva, en el cual vamos a centrarnos en este trabajo.

Son necesarios varios años de aprendizaje formal de la lectura para llegar a ser un lector competente. Podemos ver la complejidad de la lectura en aquellas situaciones de personas que leían con normalidad y después de sufrir una lesión cerebral sufren daños en algunos aspectos lectores.

Padecer este trastorno del aprendizaje genera frustración, falta de motivación y de confianza en uno mismo, por ello es de suma importancia prevenirlo y si es detectado, realizar una intervención temprana con la participación de todos los miembros que forman parte del entorno del niño. De esta manera, no solo se puede crear en él un sentimiento de logro positivo, sino que también lo ayuda a mejorar en su propio proceso de aprendizaje.

Prevenir las dificultades de aprendizaje, en este caso la dislexia, trabajar la pre-lectoescritura en el aula, realizar una detección a tiempo, son habilidades de vital importancia que los maestros de Educación Infantil deben adquirir para que la forma de vida tanto escolar como social de los niños sea lo más positiva en su futuro. Es fundamental que la vida de los alumnos/as con dificultades en el aprendizaje, tengan dislexia o no, sea lo más parecida a la del resto de estudiantes sin problemas de aprendizaje. Para conseguirlo están los educadores y las familias, quienes van a ayudarles a desarrollar en su totalidad el potencial que tienen.

Cabe señalar que la línea principal que seguirá este trabajo teórico será ampliar los conocimientos que poseemos a través de los recursos bibliográficos disponibles tanto de libros como de la red, buscando una comparación entre los puntos de vista de diferentes autores, a través de una fundamentación teórica sólida que permita asentar los objetivos que me propongo con este trabajo. Se pueden apreciar dos partes, la primera es una revisión teórica para Educación Infantil y por otro lado con la información recogida se va a dar un ejemplo de respuesta educativa, basada en la conciencia fonológica y la importancia del vocabulario que mejorará la calidad de alumno en su proceso de aprendizaje. Esta propuesta educativa podrá servir como material de prevención de la dislexia a los maestros en Educación Infantil.

1.2 Justificación

En la actualidad tanto padres como profesores nos hacemos preguntas ante los problemas escolares, y uno de ellos es la dislexia. ¿Qué es la dislexia?, ¿Cómo podemos detectarla a tiempo? ¿Cuáles son sus causas?, ¿Cómo afecta en el desarrollo de los alumnos?, etc... Una gran variedad de preguntas que se quieren responder de forma

sencilla tanto para padres como para profesores que no tengan conocimientos acerca de este importante trastorno del aprendizaje que se encuentra en las aulas.

En mi formación en Magisterio me introdujeron en el tema de la dislexia. Me sentí interesada por esta dificultad de aprendizaje, y asistí a una charla de la Asociación de disléxicos, Ave Fénix, la cual me sirvió para consolidar mi interés por el tema. De la dislexia no solo me preocupa el tema académico de los alumnos, sino también el personal, la vida diaria de los niños que la presentan, en mi opinión los maestros además de la familia tenemos un papel imprescindible en este ámbito.

Todos los docentes debemos lograr los medios y apoyos que aseguren la igualdad de aprendizaje de nuestros alumnos/as, en esta etapa comienza el aprendizaje de la lecto-escritura donde se observan diferencias a la hora de adquirirla cada alumno. Aquellos alumnos con presencia de alguna dificultad en el aprendizaje requieren un gran apoyo y dedicación, y para ello es imprescindible contar con profesionales competentes. Es este uno de los motivos que me hizo decantarme por este trastorno, la necesidad de profesionales competentes en el tema.

De modo que en este trabajo se aporta información para poder prevenir, detectar y corregir las dificultades a tiempo para llevar a los alumnos al éxito académico y no al fracaso al que pueden ir dirigidos si no se interviene.

Otra de las razones por la que se ha elegido la dislexia es porque en Educación Infantil se pueden apreciar diferentes síntomas, a pesar de no ser diagnosticado habitualmente hasta el primer ciclo de Educación Primaria. Se encuentran numerosos casos en los que estos síntomas desaparecen por tratarse de un problema madurativo y no por tener problemas disléxicos, en cambio otros seguirán presentes en los cursos posteriores. Varias son las causas que nos crean confusión en el diagnóstico y es importante conocer este tema para no caer en el error.

Como maestra me preocupo por que el niño/a pueda adquirir, no solo autonomía, sino también confianza, y bajo mi punto de vista, este problema afecta directamente a la autoestima del niño/a. Por ello hay que mostrar apoyo al niño/a y darle todo lo que esté

a nuestro alcance para que consiga mantenerse en el nivel de la clase y se sienta incluido dentro del aula.

A modo personal, busco como objetivo saber prevenir y detectar los posibles casos de dislexia que en un futuro puedo encontrar en las aulas. Por todo esto, y porque donde las dificultades que acarrear este trastorno influyen principalmente en el contexto escolar, surge la necesidad de investigar para conocer mejor este trastorno y poder prevenirlo y detectarlo lo antes posible.

1.3 Objetivos

El objetivo general que se propone en este trabajo es profundizar sobre el Trastorno de dificultad de la lectura en los alumnos/as de Educación Infantil.

Como objetivos secundarios en este trabajo se pretende:

- Realizar un análisis a fondo ver cuáles son las actividades indicadas para prevenir y/o detectar la posible presencia de dislexia en Educación Infantil.
- Plasmar la información necesaria para que los maestros sean capaces de prevenir y detectar la presencia de la dislexia en un aula ordinaria de Educación Infantil.
- Ofrecer un modelo de respuesta educativa de prevención de la dislexia.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 La lectoescritura

La dislexia es un trastorno del aprendizaje que afecta a la lectoescritura. De manera sencilla para conocer en qué consiste la lectoescritura se plasma a continuación la definición de varios autores.

Según Gómez (2010), la lectura y la escritura son elementos inseparables de un mismo proceso mental, ya que cuando se lee, primero se van descifrando los signos, después se van formando palabras, frases, oraciones, para obtener un significado, mientras que cuando escribimos, abreviamos en código las palabras que se van leyendo para asegurar que se está escribiendo lo que se quiere comunicar.

Muchos autores como Moráis hablan del binomio, lectura-escritura. Para Moráis (2001), el binomio lectura-escritura es indisociable, sólo hay lectura allí donde hay escritura. Esto es debido a que cuando desarrollamos el proceso de la lectura se necesitan un conjunto de signos, “la escritura”, no hay lectura sin escritura, en la escritura es donde se encuentra una gran información. Moráis (2001), dice que la lectura y escritura van unidas, son imprescindibles la una de la otra, ya que la lectura es un medio para adquirir información y la escritura es un medio de transición de información, por consecuencia forma parte de un acto social.

La lectura es una actividad muy compleja, quienes saben leer creen que es algo sencillo, pero para quien se está iniciando en ella no es así. La lectura comienza con la descodificación de los signos escritos y da fin en el momento que se comprende el significado de una oración de un texto. La lectura requiere de atención, motivación, de mantener una actitud positiva.

En la lectura de los alumnos con dislexia se pueden observar las siguientes características; Falta de ritmo en la lectura, lentitud, falta de sincronía de la respiración con la lectura, los signos de puntuación no se usan para las pausas que están previstos, con lo que se amontonan, las frases o se cortan sin sentido. Hay una dificultad en seguir la lectura, que se manifiesta en saltos de línea al acabar cada línea, pérdidas de la continuidad de la lectura en cuanto levanta la vista del texto. Esto hace que en muchas ocasiones vuelva a comenzar a leer la misma línea. Cuando se consigue una lectura correcta, se convierte en mecánica y es más fácil la comprensión de los contenidos.

(Guía Madrid con la dislexia, 2014, pp.17-18)

Cuetos (2008), habla del modelo de doble ruta. Este modelo comprende una ruta directa también llamada léxica, ortográfica o visual y otra indirecta o denominada ruta

fonológica o subléxica. Ambas vías funcionan de manera paralela, hay en ocasiones que se va utilizar más una que la otra. Ripoll y Aguado explican este modelo de la siguiente manera: (Ripoll y Aguado, 2015).

La *ruta léxica* o ruta directa, conectando directamente la forma ortográfica de la palabra con su representación interna (significado). Es aquella ruta que lee la palabra globalmente sin necesidad de descomponerla, se identifican “de un vistazo”. La ruta léxica es más rápida que la ruta fonológica. En principio sólo permite leer palabras muy familiares como “mamá”, “coche” o “casa” se leerán en su conjunto pero si se presenta dificultad en este nivel será necesario leerla letra por letra, esto se traduce en una lectura silabeada (m-a-m-á). También tienden a sustituir una palabra por otra cuando la estrategia de lectura es arriesgada, es decir, una lectura rápida y sin prestar la suficiente atención. Ejemplo: ante la palabra camisón leen camión. Permite acceder directamente a la representación de una palabra haciendo que se reconozca de inmediato. (Ripoll y Aguado, 2015, pp.21-22). La *ruta fonológica*, a través de esta se transforman los grafemas en sus sonidos y se llega al significado. Ambas rutas son complementarias y deben estar bien desarrolladas para ser un buen lector. En esta ruta cuando se leen palabras no se hace a través de un reconocimiento instantáneo, sino que lo que ocurre es una decodificación de los grafemas de la palabra para transformarlos en los sonidos que les corresponden. Esta ruta lee las palabras fragmentándolas y aplicando reglas. Analiza la palabra letra por letra para acceder a su significado. Por esta ruta suelen leerse las palabras nuevas o poco frecuentes. Aquellos que no conocen las reglas, ya sean simples o contextuales, lo que hacen es sustituir unas letras por otras. Por ejemplo: la regla de la “c” dice que esta letra seguida de las vocales “e”, “i” suena /z/. Entonces la palabra “cesta” se leerá “questa” si no domina bien el uso de esta regla. (Ripoll y Aguado, 2015, pp.21-22).

2.2. Evolución histórica de la dislexia

A lo largo de la historia la dislexia ha sido estudiada por muchos investigadores, dando lugar a una evolución en su definición y conceptualización con el paso de los años. El campo de la medicina y la oftalmología fueron los primeros en realizar

investigaciones de dificultades en el aprendizaje de la lectura. Kussmaul en 1877, creó el término de ceguera verbal, para aludir a un paciente con lesión cerebral, que sin mostrar ningún problema de visión y con un C.I normal, había perdido su capacidad para leer. Fue el oftalmólogo Berlin, quien en 1887 utilizó el término dislexia para referirse a unos pacientes con dificultades lectoras derivadas de un daño neurológico (ver revisión en Grizzle, 2007). En la actualidad a estos casos producto de una lesión cerebral se les denomina dislexia adquirida.

Algunos pediatras, entre ellos Morgan en 1896, comenzaron a observar las similitudes que había entre los adultos con dificultades para volver a leer, y los niños/as que estaban comenzando a leer. Estos niños/as no contaban con ningún problema, presentaban una competencia adecuada en todos los ámbitos. Esta dificultad de aprendizaje en la lectura de los niños recibió el nombre de dislexia evolutiva, la cual se va a profundizar a lo largo de este trabajo. (ver revisión en Gayán, 2001).

Critchley, (1960), acuña el término dislexia del desarrollo y la define como un trastorno que consiste en la dificultad para aprender a leer a pesar de tener un nivel de inteligencia medio, haber recibido enseñanza adecuada, y haber tenido suficientes oportunidades socioculturales (ver revisión en Høien y Lundberg, 2000).

Unos años después se conocen una gran variedad de definiciones que van perfeccionando la anterior. Entre ellas se encuentra la definición expuesta por Lyon (1995), recogida en Gayán (2001), Lyon (1995), define la dislexia como:

La dislexia es un trastorno específico, de base lingüística, de origen constitucional, caracterizado por dificultades en la decodificación de palabras aisladas, generalmente producidas por un procesamiento fonológico inadecuado. Estas dificultades no guardan relación con la edad, ni con otras habilidades cognitivas o académicas; tampoco son el resultado de un trastorno general de desarrollo o de un defecto sensorial. Incluyendo además de los problemas de lectura, un problema notorio en el aprendizaje de la capacidad de escribir y deletrear. (Lyon, 1995, p.27)

Para no caer en una definición de apariencia negativa, en la Guía Madrid con la dislexia (2014), se puede observar la definición que ofrece la Asociación Internacional de Dislexia, (IDA, 2002):

La dislexia es una dificultad específica de aprendizaje que tiene un origen neurobiológico. Se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y fluido de palabras y por unas deficientes habilidades de decodificación y escritura (ortografía) a pesar de haber recibido una enseñanza adecuada del lenguaje escrito. Estas dificultades resultan normalmente de un déficit en el componente fonológico del lenguaje mientras que otras habilidades cognitivas están preservadas. Las consecuencias secundarias pueden incluir problemas en la comprensión lectora y una experiencia reducida con la lectura, lo que impide el incremento del vocabulario y de los conocimientos generales. (Asociación Internacional de Dislexia, 2002)

En las definiciones anteriores no podemos apreciar la persistencia de este trastorno. Pero en muchas de las investigaciones realizadas se ha demostrado que las dificultades lectoras permanecen durante toda la vida del sujeto disléxico ya sea en mayor o menor medida, dentro y fuera del ámbito académico. (LaBuda y DeFries, 1989; Snowling, Goulandris y Defly, 1996).

La persistencia de la dislexia la podemos ver a continuación en la definición que ofrece la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Región de Murcia, 2008: Establecida en la Guía de: Actualización en Dislexia del Desarrollo.

Aquella condición relacionada con una alteración en el neurodesarrollo que lleva consigo una discapacidad específica y persistente para adquirir de forma eficaz las habilidades lectoras, a pesar de presentar un nivel intelectual adecuado, disponer de los oportunos recursos escolares y socio-familiares, buena disposición y motivación hacia el aprendizaje y no presentar ninguna deficiencia neurológica, psíquica ni sensorial. (Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, Murcia, 2008)

En resumen, recogiendo los aspectos comunes en todas las definiciones que hemos podido observar, podemos decir que la dislexia es un trastorno del aprendizaje que afecta tanto al aprendizaje de la lectura como de la escritura de

manera persistente, que impide que estas habilidades se adquieran de manera normal a pesar de que el nivel intelectual sea adecuado, de no presentar ninguna deficiencia neurológica, psíquica ni sensorial, y de contar con los recursos tanto escolares y familiares, y motivación del alumnado.

Gracias a todos los adelantos tanto en psicología cognitiva, neurociencias, y genética de la conducta, se sigue avanzando sobre la dislexia, las habilidades cognitivas, y el funcionamiento del cerebro, llegando a unos conocimientos y unos logros que hace unas décadas no se habrían podido imaginar.

2.2.1. Clasificación de la dislexia.

Se encuentra una gran heterogeneidad en las manifestaciones de la dislexia, existen diferentes tipos que se clasifican según los criterios. Hay en casos en los que se basan en modelos teóricos de lectura de palabras, y en otros, en teorías explicativas de la dislexia. (Snowling, 2000).

Dependiendo de los autores que se consulten, encontramos unas clasificaciones u otras. Según (Sánchez, 1998; Cuetos & Valle, 1988; Valles, 2005), diferencian en primer lugar entre dos tipos de dislexia según el momento de su aparición: la dislexia adquirida y la dislexia evolutiva o del desarrollo, ya explicadas en el apartado anterior. Se han realizado diversos estudios en los que se mantiene que existen tres tipos de dislexia del desarrollo: fonológica, superficial y mixta. (Calvo, 1999 y Serrano, 2005). Según Jiménez, G. en la Tesis Doctoral de: Déficit en aprendizaje implícito en la dislexia evolutiva (2000).

La Dislexia fonológica: se caracteriza por la dificultad para utilizar las Reglas de Correspondencia Grafema-Morfema (en adelante RCGF), este problema altera la ruta fonológica del sujeto. De modo que las personas que presentan este déficit solo pueden utilizar la ruta léxica en la lectura, esto hace que solo sea posible la lectura de palabras ya conocidas. Así pues para los sujetos con esta dislexia todas las palabras desconocidas suponen un reto y son muy difíciles de leer, ya sea por parecido visual, ortográfico, y errores tanto morfológicos como derivativos.

En cuanto a la dislexia superficial, estos sujetos necesitan emplear más tiempo en la lectura que los de dislexia fonológica, cometiendo errores de tipo, omisión o sustitución de letras. Cuentan con problemas en la ruta léxica, a la hora de acceder y dar una representación a una palabra completa. Para realizar la lectura sería necesaria la aplicación de las RCGF. Las pseudopalabras las pueden leer correctamente, en cambio las palabras homófonas y las pseudohomófonas no son capaces de distinguirlas. El acceso al léxico no se guía por la ortografía sino por la fonología.

Por último en esta clasificación está la dislexia mixta o profunda, caracterizada por presentar déficits en ambas rutas, lo que lleva a errores semánticos, es decir, que se lean unas palabras diferentes a las escritas sin ningún parecido visual, pero sí semántico. Además de los errores semánticos también presentan dificultades para leer verbos, pseudopalabras, palabras poco habituales, dando lugar a numerosos errores visuales y derivativos a la hora de leer. También presentan dificultades a la hora de acceder al significado.

Además de la tipología de la dislexia, en el DSM-V (2014), aparecen tres grados de intensidad de afectación que se deben tener en cuenta:

“Leve: Algunas dificultades con las aptitudes de aprendizaje en uno o dos áreas académicas, pero suficientemente leves para que el individuo pueda compensarlas o funcionar bien cuando recibe una adaptación adecuada o servicios de ayuda, especialmente durante la edad escolar.

Moderado: Dificultades notables con las aptitudes de aprendizaje en una o más áreas académicas, de manera que el individuo tiene pocas probabilidades de llegar a ser competente sin algunos períodos de enseñanza intensiva y especializada durante la edad escolar. Se puede necesitar alguna adaptación o servicios de ayuda al menos durante una parte del horario en la escuela, en el lugar de trabajo o en casa para realizar las actividades de forma correcta y eficaz.

Grave: Dificultades graves en las aptitudes de aprendizaje que afectan varias áreas académicas, de manera que el individuo tiene pocas probabilidades de aprender esas aptitudes sin enseñanza constante e intensiva individualizada y especializada durante la mayor parte de los años escolares. Incluso con diversos métodos de adaptación y servicios adecuados en casa, en la escuela o en el lugar de trabajo, el

individuo puede no ser capaz de realizar con eficacia todas las actividades.” (DSM-V, 2013, pp.67-68)

2.2.2. *Etiología de la dislexia*

Existe un debate muy amplio sobre las causas que originan la dislexia al igual que una definición exacta de la misma. Con el paso de los años han ido apareciendo diferentes teorías, unas que se oponen, y otras que se complementan. Son numerosas las investigaciones tanto a nivel cognitivo, como educacional, evolutivo, neurocientífico y genético, que nos muestran lo compleja que es la etiología de la dislexia. A continuación se explican las teorías de la dislexia y los autores que las defienden tras varios estudios. Según Serrano, C. en la Tesis Doctoral de: *Disléticos en español: papel de la fonología y la ortografía* (2005).

Teorías neurológicas: La aportación más importante a la neurología de la dislexia la realizaron Galaburda, Corsiglia y Rosen, (1987), a través de realizar análisis postmortem a cerebros disléxicos. Como resultado de estas investigaciones se encontraron malformaciones subcorticales específicas, debido a un desarrollo anormal ya durante el feto en el embarazo. Estas investigaciones afirman que un problema madurativo en el cerebro origina las dificultades de aprendizaje en la dislexia. Se ha ido aportando claridad a los descubrimientos gracias a las nuevas técnicas de neuroimagen, consideradas un gran avance ya que hacen posible una visión del cerebro de los disléxicos con una buena resolución temporal y espacial. Los resultados de estos estudios pueden consultarse en Habib (2000) y Temple (2002).

En resumen todos los problemas relacionados con el lenguaje y concretamente con el procesamiento fonológico señalan a las complicaciones que aparecen en el hemisferio.

Las *teorías genetistas* se basan en tres líneas de investigación: en familias con antecedentes disléxicos, estudios genético-moleculares y por último investigación llevada a cabo en gemelos. Tras varios estudios e investigaciones con familias, se ha demostrado que hay más probabilidad de ser disléxico, si se nace en una familia con antecedentes en este trastorno que en la población que no lo padece (Olson, 1999).

Scarborough (1990), realizó un importante estudio siguiendo a diferentes niños de distintas familias desde los dos años y medio hasta los ocho años. Al finalizar este estudio fueron diagnosticados con dislexia. Vio que además de la carga genética, el ambiente que comparte la familia, también influía en la aparición de la dislexia.

Encontramos otra línea de investigación genética sobre la dislexia que proviene de estudios genético-moleculares. Estos estudios han sido realizados en “Árboles genealógicos” de diferentes familias, observando la existencia de personas con dislexia que han aparecido en algunas de las generaciones. Los resultados que se han obtenido según diferentes estudios muestran la importancia del cromosoma 1 (Huang, 1997; Mudad y Telen, 1996), el cromosoma 2 (Fagerheim, 1999), el cromosoma 15 (Smith, et al, 1994) y la importancia del cromosoma 6 (Cardon, et al, 1994). Lo cierto es que todavía queda mucho por profundizar investigar en esta línea.

Por último se encuentra otra línea de investigación llevada a cabo en gemelos, estudios como el que realizó (Herman, 1959), mostraron que en aquellos casos de gemelos monocigóticos (MZ) es el 100% los que coinciden con tener dificultades en la lectura, y solo un 35% era en el caso de los gemelos dicigóticos (DZ). Años más tarde DeFries y Alarcon (1996) hicieron un estudio de gemelos en Colorado donde los resultados fueron 68% en gemelos MZ, y un 38% en gemelos DZ, donde contestaban a las críticas de los sesgos producidos en los estudios anteriores. Los resultados de los estudios de gemelos señalan que aproximadamente el 50% de las diferencias individuales en la habilidad de leer se deben a factores genéticos, y el otro 50% se debe a factores ambientales. Actualmente Robert Plomin del Instituto de psiquiatría de Londres está creando un registro de gemelos de toda Inglaterra que permitirá otra comprobación de la naturaleza genética de la dislexia.

Por otro lado encontramos *las teorías cognitivas* que abarcan, problemas de procesamiento diferentes, del sistema fonológico (Snowling, 2000), autores que defienden la modalidad sensorial, visual y/o auditiva, como (Tallal, 1980), o bien teorías que se centran en los problemas de automatización de las habilidades lectoras.

Debido a diversos estudios en los que se señalaron que existían déficits sensoriales en las personas disléxicas surgió la teoría centrada en los déficits sensoriales. Se hallaron tanto déficits auditivos (Tallal, Miller y Fitch, 1993), déficits visuales (Eden,

Rumsey, VanMeter y Zeffiro, 1996; Stein y Walsh, 1997), como también motores, vinculados estos últimos con el cerebelo (Fawcett, Nicolson y Dean, 1996). Encontramos a favor de esta hipótesis estudios como los de Wright, Bowen y Zecker (2000) y Temple (2002). En estos estudios se afirma que además de que las personas con dislexia tengan dificultades lingüísticas tanto en la lectura y en la escritura, tienen también problemas de percepción auditiva y visual. Argumento que se opone a aquellos que afirman que los disléxicos tengan rigurosamente déficits lingüísticos. Hay muchos estudios contra esta hipótesis ver en (Ramus, 2003, información más amplia), donde niegan que no hay una relación fiable entre medidas auditivas y medidas de habilidades fonológicas y de lectura.

Por último se van a nombrar las teorías que se centran en el *nivel fonológico*. La investigación en los últimos diez años se ha centrado intensivamente en el modelo del déficit fonológico: la habilidad de transformar el discurso en códigos lingüísticos, manipular estos códigos en la memoria de trabajo, almacenarlos y recuperarlos de la memoria a largo plazo. Desde un punto de vista cognitivo esta es la teoría más aceptada en cuanto a la etiología de la dislexia. La idea de esta teoría consiste en la relación que se debe establecer entre los morfemas y los grafemas. De modo que el déficit fonológico hace que sea más difícil la discriminación entre fonemas, más la de aquellos que son similares y lo que provocaría una dificultad en la adquisición y la aplicación fluida de las correspondencias grafema-fonema (Ramus, 2003). Como consecuencia de la fluidez escasa se ve afectada la formación del léxico mental ortográfico (almacenamiento de las palabras completas), siendo más débil la ruta léxica (Mody, 2003). Esta hipótesis nos afirma que la dislexia es causada por un problema en el sistema fonológico que procesa el lenguaje, influyendo tanto en las representaciones como en los procesos, (ver más amplio en Mody, 2003).

Adquirir el código alfabético es de suma importancia para tener una buena conciencia fonológica, esta manipulación fonológica en el momento de la lectura resulta complicada para los disléxicos (ver en Ramus, 2002 y Colé, 2003). El déficit lo observamos cuando estas personas tienen dificultad para realizar ejercicios de análisis y síntesis fonológica. Las dificultades fonológicas en los disléxicos no solo se aprecian en la conciencia fonológica, sino que también se pueden observar al escribir un dictado; en segmentar el lenguaje fonológicamente en tareas que implican síntesis, aislamiento,

segmentación y omisión de fonemas; dificultad al nombrar y utilizan códigos de memoria a corto plazo ineficientes, dificultad en la memoria verbal, en problemas de denominación rápida como en colores, letras, u objetos (Wolf, 1991). Son seis las categorías que se utilizan para investigar el déficit fonológico en los sujetos disléxicos; la lectura, memoria verbal, memoria a corto plazo y de trabajo, denominación rápida, tareas meta-fonológicas, percepción del habla y aprendizaje fonológico (más información en Ramus, 2001).

La relación mutua que hay entre la conciencia fonológica y la lectura es muy clara y ha sido estudiada por varios autores entre ellos (Snowling, 200b, Troia, 1999). Con esto se refiere a que un buen lector tendrá una conciencia fonológica más desarrollada que aquel que tiene malos hábitos de lectura. En el caso de las personas disléxicas no solo tienen un nivel inferior de lectura y conciencia fonológica que las personas normales de su misma edad, sino que también su nivel fonológico es más bajo comparado con los niños más pequeños que tienen su misma capacidad lectora. Lo que demuestra que el déficit fonológico no solo es el resultado negativo de una mala capacidad lectora.

Ramus (2005), halló la presencia de ectopias en las zonas del hemisferio izquierdo implicadas en el procesamiento fonológico y en la lectura, la cual explica la evidencia del déficit fonológico en la dislexia.

Lo cierto es que todavía queda mucho por recorrer y por descubrir, todavía no está claro si el déficit en la conciencia fonológica es el único que afecta a la dislexia o existen otros posibles déficits cognitivos que contribuyen también a los problemas de lectura en la dislexia.

2.3. Evaluación y diagnóstico.

La dislexia no se muestra de la misma manera en todos los casos de alumnos que la padecen, pero sí es cierto que suelen encontrarse unas características comunes, e indicios que se deben de tener en cuenta, y nos pondrán en alerta para detectar si nos encontramos en un caso de dislexia o no.

Según el CIE-10 (2000, p.191), la característica principal del Trastorno Específico de la Lectura, es un deterioro específico y significativo del desarrollo de las habilidades de la lectura, que no puede ser atribuido exclusivamente a la edad mental, problemas de agudeza visual o una enseñanza inadecuada. Puede alterarse la capacidad de comprensión de lectura, la capacidad de realizar tareas que requieren leer, y el reconocimiento de palabras leídas.

Cuetos (2014), describe el perfil de un niños disléxico bastante claro, aquel que cuenta con la presencia de trastornos fonológicos, una lectura lenta e imprecisa, grandes dificultades para enfrentarse a palabras desconocidas, un gran contraste entre su comprensión oral y escrita y resistencia a la intervención por parte del profesor.

Para los maestros es importante detectar los problemas de dislexia si se quiere contribuir a su solución. En este periodo, el segundo ciclo de la Educación Infantil, el niño se inicia en la adquisición de la lectura y la escritura, pero todavía no se habla de lectura y escritura como tales hasta el último curso, 3º de educación infantil. Se habla en este nivel de pre-dislexia, en él los maestros pueden encontrar indicios que hacen ver una posible dislexia. El maestro en el aula a través de la esfera del lenguaje, es donde más va a observar las alteraciones que nos pueden avisar de una futura dislexia.

Para prevenir la dislexia es necesario profundizar en la detección de los niños con problemas en la lectura. En la siguiente tabla podemos observar los signos y síntomas propios de la dislexia, (no es necesario tener todos) que los alumnos/as de Educación Infantil pueden mostrar de acuerdo con los criterios de la Asociación Británica de Dislexia y con otras fuentes. Sacado de la Guía Madrid, con la dislexia (2014).

Tabla 1. Signos y síntomas generales de la dislexia en Educación Infantil.

- Retraso en el aprendizaje del lenguaje.
- Confusiones en la pronunciación de palabras que se asemejan por su fonética
- Falta de habilidad para recordar el nombre de series de cosas, por ejemplo los colores.
- Confusión en el vocabulario que tiene que ver con la orientación espacial.

- Alternancia de días "buenos" y "malos" en el trabajo escolar, sin razón aparente.
- Dificultad para aprender las rimas típicas del preescolar.
- Particular dificultad para aprender a leer y escribir
- Persistente tendencia a escribir los números en espejo o en dirección u orientación inadecuada
- Dificultad para distinguir la izquierda de la derecha.
- Dificultad de aprender el alfabeto y las tablas de multiplicar y en general para retener secuencias, como por ejemplo los días de la semana, los dedos de la mano, los meses del año
- Falta de atención y de concentración.
- Baja autoestima, frustración, impulsividad, periodos atencionales más cortos, inmadurez, falta de planificación...
- Escritura marcada por: omisiones, adiciones de letras o alteraciones del orden de las mismas.
- Desorganización en casa y en la escuela.
- Dificultad para copiar cuidadosamente en la pizarra y en el cuaderno.
- Dificultad para seguir instrucciones orales.
- Hay gran diferencia entre su organización y estructuración de sus pensamientos de manera oral y escrita.
- Inconsistencias gramaticales y errores ortográficos.
- Gran dificultad para el aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Aversión a la lectura y la escritura.

Es importante tener en cuenta los signos anteriores, ya que pueden pasar desapercibidos por los buenos resultados en otros ámbitos, o por la existencia de un buen coeficiente intelectual. Por esta razón es conveniente a la hora de evaluar a los alumnos estar atentos a las dificultades de descifrado de palabras sencillas o, sobre todo, de pseudopalabras.

El maestro tutor debe ser competente en cuanto al tema y ser quien inicie este proceso, advirtiéndolo de los comportamientos característicos de dicho alumno, pero nunca realizando dicho diagnóstico, puesto que es el logopeda u otro profesional autorizado quien debe emitirlo. El maestro podrá evaluar al alumno mediante unos los ítems proporcionados en una tabla recogida de la Guía para el éxito escolar del alumnado con dislexia. (Anexo 1)

Más adelante en la respuesta educativa que se proporciona se podrá observar cuáles son algunas de las actividades adecuadas para poder evaluar y trabajar los signos de alerta que se pueden encontrar en los alumnos. Afortunadamente, con la ayuda y el apoyo adecuados, los niños con dislexia aprenden a leer y a desarrollar estrategias que les permiten seguir el ritmo normal de las clases.

Dentro de la evaluación se tendrá en cuenta el aspecto emocional. Samuel T. Orton (1925), quien confirma la importancia de este factor en el aula, fue uno de los primeros investigadores en describir los aspectos emocionales que conlleva la dislexia. Tras su investigación observó que la mayoría de los niños en Educación Infantil antes de diagnosticarles la dislexia, eran felices y estaban socialmente bien integrados, pero una vez que empezaban con el aprendizaje de la lectura y de la escritura aparecían los problemas emocionales en los niños disléxicos. Con los años, la frustración de los alumnos disléxicos aumenta y el resto de sus compañeros los supera en las habilidades y dominio de la lectura. (Guía Madrid con la dislexia, 2014). Aguilar (1994), también habla de la influencia negativa de la dislexia, la cual disminuye la motivación y genera estrés ante las tareas de lectura y escritura.

Tanto los padres como maestros deben tener criterios para poder intervenir. Ambos tienen un papel muy importante en el entorno del niño, deben tener en cuenta y no olvidar que hay que; escuchar sus sentimientos, motivar siempre al niño, valorar el progreso personal sin comparaciones con los demás, no utilizar calificativos negativos hacia el niño, establecer con ellos metas realistas.

En la evaluación, el maestro para descartar o confirmar si un alumno tiene o no dificultades de aprendizaje, debe tener en cuenta una serie de criterios incluidos de manera implícita, planteados por Miranda (1987). Según Lucena, F. en el artículo

Definición y clasificación de las dificultades de aprendizaje, de la revista Temas para la educación (2012).

Tabla 2. Criterios de las Dificultades de aprendizaje. Miranda (1987)

<p>Criterios de exclusión: los individuos con deficiencia sensorial, mental, emocional, deprivación sociocultural, absentismo escolar o inadecuación de los métodos educativos, con carencia de oportunidad para aprender o enseñanza inadecuada no entrarían dentro de los DA.</p>
<p>Criterio de discrepancia: Las DA se caracterizan por una falta de concordancia entre el resultado real académico y el esperado según las capacidades cognitivas del sujeto, es decir, la diferencia entre el potencial intelectual y los logros actuales. Suele ser el criterio más utilizado en la práctica del diagnóstico de las DA y, en ocasiones, el único que se tiene en cuenta.</p>
<p>Criterio de especificidad: Pretende especificar en qué ámbito se producen las DA. Las DA se manifestarían en el aprendizaje de una o dos materias muy concretas, lo que ha llevado a dar una denominación específica a cada dificultad en función del tipo de problema (dislexia, disortografía, disgrafía o discalculia).</p>

El primer criterio, el de exclusión pretende limitar el concepto de dislexia a aquella población que tiene una dificultad lectora que no puede ser explicada ni por déficit sensorial, retraso mental, ausencia de oportunidades, etc. En cuanto al segundo criterio, se refiere a la presencia de dos o más desviaciones específicas, entre el rendimiento lector del alumno y lo que se espera de él según su edad, C.I y enseñanza recibida. Por último, el criterio de especificidad hace referencia a que las dificultades se observan en un número limitado en los campos cognitivos y académicos. Teniendo claros los criterios anteriores se consigue realizar un diagnóstico adecuado.

Para autores como Kavale y Forness (2000), en el momento que existe una severa discrepancia en una o más de las siguientes áreas: expresión oral, escrita, comprensión al escuchar, destrezas básicas de lectura, cálculos matemáticos, razonamiento o deletreo, se podrá decir que el niño/a tiene dificultades de aprendizaje específicas

Los criterios diagnósticos que más se adecuan son los que ofrecen el DSM-V (2014), donde insisten en una serie de síntomas propios de la dislexia necesarios para su diagnóstico. El DSM-V (2014) afirma que se deben cumplir los criterios diagnósticos basándose en una síntesis clínica de la historia del individuo, del desarrollo, médica, familiar, educativa, informes escolares y evaluación psicoeducativas.

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, en su edición más actual, incluye la dislexia dentro de los “trastornos de la lectura”, en el capítulo de trastornos del aprendizaje específico. Entre sus criterios diagnósticos de encuentran: (DSM-V, 2013, pp. 66-67)

Tabla 3. Criterios diagnósticos de la dislexia. Según el DSM-V (2014).

<p>A. Se presentan dificultades para aprender y utilizar herramientas escolares como se indica por la presencia de uno o más de lo descrito a continuación. Los cuales deben permanecer al menos seis meses a pesar de haber sido intervenidos adecuadamente.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Lectura trabajosa, lenta e imprecisa.2. Dificultad para entender lo que se ha leído.3. Deletreo dificultoso.4. Dificultad en la expresión escrita.5. Dificultad para llevar a cabo y entender, cálculos, sentidos numéricos, así como hechos numéricos.6. Dificultad para el razonamiento matemático.
<p>B. Las habilidades académicas afectadas se encuentran cuantificablemente por debajo de la edad cronológica y causan problemática clínicamente significativa.</p>

C. Comenzaron en el periodo escolar.

D. Estas dificultades no se explican mejor por ningún impedimento sensorial, problema neurológico o mental, falta de escolaridad, instrucción o educación debidas.
--

Estos criterios diagnósticos, concuerdan con la definición que ofrece Alcántara (2008), que caracteriza a la dislexia como una discrepancia entre el potencial de aprendizaje y el nivel de rendimiento del sujeto, sin que presente síntomas de otra problemática, ya sea sensorial, física, motora o deficiencia educativa..

El *diagnóstico* de dislexia se basa en la historia clínica y en las pruebas psicométricas. No existe en la actualidad ningún examen "biológico" que se pueda utilizar en la práctica clínica para establecer o confirmar el diagnóstico de dislexia. Tampoco es posible en una edad temprana establecer con seguridad dicho diagnóstico. Una vez que se ha detectado al alumno, es necesario informar al equipo psicopedagógico del centro escolar, para que este sea evaluado con el fin de confirmar el diagnóstico de dislexia. Lo que se consigue con el diagnóstico es establecer de una manera más concisa el trabajo reeducativo. Debido a que la dislexia se manifiesta de manera diferente en cada niño es de gran importancia hacer un diagnóstico detallado, para poder establecer programas de intervención específicos a cada niño, trabajando la individualidad y así poder mejorar su proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de sus capacidades.

Antes de realizar los diferentes test y baterías que se van a pasar a los alumnos con presuntos síntomas de dislexia, se debe de contar con el historial personal, médico y pedagógico del alumno su C.I. y las características de su perfil. Hay que tener siempre en cuenta su edad cronológica, física y mental, el nivel sociocultural, para adaptar el examen a estas características. Importante contar con una serie de datos proporcionados por la familia y el colegio, importante realizar una entrevista familiar, y obtener el informe del colegio y posteriormente evaluar su nivel mental para descartar retraso intelectual como causa de los problemas en la lectura que presenta dicho alumno.

El papel y la intervención de los maestros son principales en el diagnóstico de la dislexia. Son las personas con las que los niños pasan el mayor tiempo, quienes más situaciones presencian, quienes más observan y ven las dificultades que puedan tener. En cuanto se observa algún signo de alerta se debe avisar a la familia de manera precoz.

Antes de precipitarse y hacer un diagnóstico sin profesionalidad hay que seguir muchas pautas y así descartar posibles problemas debidos a que las dificultades a la hora de adquirir las habilidades lectoras, como son la atención, la memoria, lenguaje, percepción auditiva y visual, lesiones cerebrales no diagnosticadas, funciones premotoras, funciones ejecutivas y aprendizaje, un coeficiente intelectual inferior a lo normal. Descartada la presencia de otras anomalías, se da paso a evaluar mediante diferentes test y pruebas para obtener el diagnóstico. A continuación se van a explicar las más comunes en niños de Educación Infantil:

El *WISC* (Escala de inteligencia de Wechsler para niños) es el test de inteligencia más utilizado. Este test proporciona una amplia información a través de sus subtest y la posibilidad de crear un perfil que nos va a permitir conocer detalles del funcionamiento y de algunas de las lagunas del funcionamiento cognitivo. La razón por la cual se pasa este test de inteligencia es la siguiente: generalmente se admite que en el *WISC* los niños disléxicos puntúan más alto en la escala manipulativa que en la verbal. En las pruebas de Dígitos, Información, Aritmética y la de Claves están asociadas a los problemas de dislexia, los niños con este problema puntúan bajo en ellas por cuanto las habilidades que se exigen en ellas tienen que ver con la memoria a corto plazo. Junto al *WISC*, es fundamental una prueba de lectoescritura como el *T.A.L.E* (test de análisis de lectura y escritura) de J. Toro y Cervera (1980) o el *PROLEC* de Cuetos, Rodríguez y Ruano, (1996), que hacen posible un análisis detallado por niveles de edad y escolarización de los problemas que aparecen en todas las áreas y modos de la lectoescritura: letras, sílabas, lecturas, comprensión lectora, etc... (Guía Madrid, 2014, pp.23-24).

La *batería PROLEC* es uno de los instrumentos más importante para la evaluación de la lectura en español. Basada en el modelo cognitivo, se centra en los procesos que intervienen en la comprensión del material escrito: Identificación de letras,

Reconocimiento de palabras, Procesos sintácticos y Procesos semánticos. Se aplica en alumnos desde los 6 a 12 años de edad. La batería se compone de nueve tareas: Nombre o sonido de las letras, Igual-Diferente, Lectura de palabras, Lectura de pseudopalabras, Estructuras gramaticales, Signos de puntuación, Comprensión de oraciones, Comprensión de textos y Comprensión oral. El objetivo de esta prueba es diagnosticar las dificultades en el aprendizaje de la lectura. No se limita a certificar la existencia de posibles dificultades de lectura, sino que además muestra qué componentes del sistema de lectura son los que fallan en cada niño y les impiden ser buenos lectores. Por último, se incorpora a la evaluación un nuevo mecanismo relevante: la comprensión oral. Estos procesos aparecen descritos en detalle en el capítulo de fundamentación teórica (Guía Madrid, 2014, pp.23-24).

TALE (Test de Análisis de Lecto-Escritura) de J. Toro y Cervera (1980), con esta prueba se busca determinar los niveles generales de la lectura y escritura de cualquier niño en un momento dado del proceso de adquisición de tales conductas. Se aplica desde los 6 a los 12 años de edad. Este test trata de analizar la lectura establecida. Comprende dos partes (Lectura y Escritura) cada una de ellas se compone de varias pruebas (Manual TALE, 1980).

La niñez tiene necesidades diferentes a las de los adultos, por ello los test deben estar dirigidos especialmente a esta edad. En caso de que no sea así deben adaptarse de la manera correcta y coherente los diversos ítems para evaluar a los niños. Cuando ya se ha diagnosticado al niño, las actividades de recuperación suelen ser muy positivas para él. Para que esto sea posible es necesario que a la persona diagnosticada se le someta una evaluación correcta, y que los especialistas creen los programas de intervención adecuados.

2.4.1. La importancia de un diagnóstico precoz.

Según Cuetos (2014), la dislexia se puede superar si el niño recibe un diagnóstico a tiempo. El experto en psicología del lenguaje dice que los problemas en la capacidad lectora influyen negativamente a la hora de tener una profesión cualificada, y que esto

se puede evitar si se trata a tiempo. La gran dificultad a la que nos enfrentamos muchas veces tiene que ver con que el diagnóstico llega demasiado tarde. Cuetos desarrolla desde hace tiempo métodos que parten de una fonología segmentada, la cual permite a los niños disléxicos superar una parte de sus limitaciones. Esta metodología consiste en realizar ejercicios aparentemente simples, como contar las sílabas de una palabra o detectar vocablos que riman. Y que ofrecen, junto con actividades de lectura, altos niveles de éxito, especialmente en los menores de corta edad. Como dice Cuetos (2014), los ejercicios de mejora se pueden llevar a cabo en cualquier momento de la vida, pero los resultados serán mejores cuanto más joven sea el receptor, por ello es mucho mejor empezar con tres años que con nueve. Eloy Méndez en La Nueva España, (2014).

En la actualidad continúan siendo muchos niños y niñas etiquetados como vagos, poco atentos, desinteresados ya desde la edad temprana, haciendo que su etiqueta perdurará a lo largo de los años. De modo que la presencia de la dislexia pase desapercibida, el tiempo sin haber dado una respuesta a este trastorno, es tiempo perdido y no se puede recuperar.

Según Fernando Cuetos (2014), es importante detectar la dislexia lo más pronto posible, ya que en la infancia es cuando el cerebro tiene mayor flexibilidad y capacidad para retener los conocimientos, una vez que somos adultos es más difícil aprender, debido a la rigidez del cerebro.

Se debe tener en cuenta que los problemas con la lectura y otras dificultades relacionadas con la dislexia es probable que causen frustración en los niños y disminuya su autoestima. Esto ocurre ya desde Educación Infantil, situación que no debería suceder en estas edades donde se construyen los cimientos de los niños. La tarea escolar les genera estrés y todavía más a aquellos con dislexia, pudiendo hacer que pierdan la motivación para seguir intentando, y aprendiendo. De modo que es imprescindible que la detección se haga lo más pronto posible durante los primeros años en la escuela.

3. MARCO PRÁCTICO

PROPUESTA DE PREVENCIÓN DE LA DISLEXIA: MI DICCIONARIO

3.1. Diseño de la propuesta

La propuesta que se va a realizar a continuación es una propuesta de prevención de dificultades lecto-escritoras dirigida a los alumnos de Educación Infantil. En estas edades habitualmente no se diagnostica la dislexia, pero podemos prevenir su aparición, detectando características y síntomas mediante actividades en el día a día.

La respuesta educativa va dirigida a todo el alumnado, con o sin dificultades en el aprendizaje de Educación Infantil. Los aspectos a trabajar son importantes para todos, se pretende ayudar a los alumnos con dificultades y ampliar los conocimientos de los que van más avanzados. Dependiendo de la edad de los alumnos el maestro modificará la dificultad de las actividades.

Se han utilizado algunas de las actividades que Ripoll y Aguado (2015), recomiendan en su libro: Enseñar a leer: como hacer lectores competentes. También se ha tenido en cuenta en algunas actividades la metodología que sigue Cuetos, contando con ejercicios sencillos de conciencia fonológica, de segmentación de sílabas, lecturas, etc.

Según Cuetos (2005), es importante utilizar la estrategia adecuada para llevar a cabo el trabajo en el aula y que los alumnos obtengan los mejores resultados posibles. Dos son las rutas más importantes que van a ser trabajadas en las actividades, la ruta léxica y la ruta fonológica, vistas al comienzo.

Encontramos autores que proponen diversas terapias, como: la terapia auditiva, que incluye los métodos ideados por Alfred Tomatis y Guy Bérard en los años 60 del siglo XX, cuyos resultados siguen sin dar pruebas claras de sus efectos positivos en la lectoescritura. Por otro lado La Vanguardia (2015), menciona la terapia visual, han sido bastantes asociaciones científicas entre ellas (American Association of Certified Orthoptists, 2011), las que han advertido de la falta de fundamentación que tiene para el tratamiento de la dislexia. Por último se encuentra otra teoría relacionada con el

entrenamiento perceptivo-motor, apoyada por Amo (2013). Actualmente las investigaciones realizadas indican que no tienen influencia directa con la mejora de la lectoescritura (Ripoll y Aguado, 2015, pp. 303-307). Motivo por el que no van a ser utilizadas para prevenir la dislexia en esta propuesta.

En cuanto a la temporalización, no hay una duración específica en la que se tenga que llevar a cabo. La propuesta ofrece una guía de diferentes actividades que se pueden adecuar a todos los centros de interés que los alumnos vayan a trabajar a lo largo del curso escolar. Dependiendo del curso y de los intereses de la maestra o de los alumnos, las actividades serán modificadas según vea cada docente.

En la propuesta, “Mi diccionario”, como su nombre indica, se busca que cada alumno al finalizar cuente con un diccionario propio, adecuado a su nivel y formado con las palabras que han ido aprendiendo a lo largo de todas las actividades realizadas. Dicho diccionario se puede ir completando a lo largo del curso escolar con todo el vocabulario que vayan adquiriendo. Los alumnos serán quienes escriban su propio diccionario, y decidan su formato, color, etc. Al finalizar el día deberán escribir dos o tres palabras que han aprendido durante las actividades y a su lado, se hará un dibujo de la palabra escrita. El motivo por el que se propone esta idea se fundamenta en la gran importancia que tiene el vocabulario en la comprensión lectora de los alumnos.

3.1.1 Objetivos

Los objetivos que nos planteamos en esta propuesta son principalmente:

- Ampliar el vocabulario en los alumnos de Educación Infantil a la vez que se trabaja la conciencia fonológica y la comprensión para una mejora en la adquisición de la lectoescritura.
- Disminuir las dificultades de la lectoescritura más frecuentes que pueden tener los alumnos con o sin dificultades.
- Trabajar de manera lúdica y académica, a través de la escucha: juegos, rimas, canciones, la manipulación de diversos materiales una forma de inclusión en

el aula que va a ser dirigida para todos los alumnos prelectores. Y así prevenir los posibles problemas de lectura y escritura que puedan tener los alumnos, trabajándolos y detectándolos a tiempo para una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los mismos.

3.2. Metodología

Esta propuesta está diseñada para que los alumnos experimenten diferentes situaciones, aprendan y se equivoquen, siendo ellos los protagonistas de su aprendizaje. El docente quedará en un segundo plano, al cual pueden acudir los alumnos siempre y cuando lo necesiten, el maestro será el guía del proceso enseñanza-aprendizaje.

Las actividades se pueden realizar en parejas, grupos, como individualmente, aunque se recomienda trabajar en grupos para fomentar el aprendizaje entre iguales. Al comenzar el día se aconseja leer un cuento o un fragmento de un texto, puede ser en relación con el centro de interés que estén trabajando en ese momento los alumnos, la lectura estará presente en el día a día.

La presencia de asambleas a lo largo de cualquier propuesta educativa es imprescindible ya que es un elemento muy importante en la concepción educativa de la etapa Infantil actual, sea cual sea la forma en la que el docente organice su clase. La asamblea es el motor del aula, y sin su existencia el aprendizaje de los niños en la educación infantil diferiría mucho. La asamblea es uno de los núcleos principales de una metodología activa y constructivista, donde la comunicación entre los niños y niñas y el tutor produce mejoras en el aprendizaje.

Consta de diferentes tipos de actividades. Se va a trabajar la *conciencia fonológica*, *conciencia silábica* y *conciencia léxica* mediante diferentes actividades y juegos que se verán más adelante, por otro lado recibe gran importancia la *construcción de inferencias*, donde se trabajará la comprensión, y *actividades para mejorar el vocabulario*. El vocabulario va a ser un aspecto muy importante en esta propuesta, ya que es uno de los objetivos principales.

A continuación se explica la importancia que tiene cada tipo de actividad para prevenir los problemas de lectura y escritura de los alumnos y facilitar el proceso de aprendizaje de las mismas. Las actividades servirán al maestro para detectar o descartar la presencia de algunos signos o síntomas de dislexia vistos en el apartado de evaluación y diagnóstico.

Una *inferencia* es cualquier información que no aparece de forma explícita en el texto pero que el lector añade a partir de sus conocimientos. Construir inferencias no solo se puede realizar en la lectura, es una propiedad general del ser humano manifestada en diferentes formas de comprensión, por lo que también se construyen cuando interpretamos el lenguaje oral, al ver una película, o al contemplar imágenes. (Ripoll y Aguado, 2015). Algunas de las actividades que van a formar parte de esta propuesta van a consistir en realizar inferencias, desde imágenes y lenguaje oral, hasta de textos pequeños. Realizar inferencias tiene una gran importancia en la Educación Infantil para mejorar la comprensión, lo cierto es que ha recibido muy poca atención entre las actividades escolares siendo una actividad que ha sido calificada como el núcleo de la comprensión humana (Escudero y León, 2007).

En cuanto a la importancia de construcción de inferencias en la comprensión lectora, las palabras exactas de la autora de la revisión sistemática sobre la competencia inferencial y su enseñanza, Anne Kispal (2008,p.2): “*un resultado clave de esta revisión es que la habilidad para construir inferencias pre-determina la habilidad de lectura: es decir, un bajo nivel en la construcción de inferencias produce una mala comprensión, y no al revés*”.

La *conciencia fonológica* tiene como punto de partida la expresión oral, y tras numerosos estudios se ha visto que los niños que tienen problemas en el lenguaje tienen también problemas para la lectoescritura. Se va a trabajar para evitar en la medida de lo posible problemas en la lectura de los alumnos. Como dice Frith (1995), el desarrollo del conocimiento fonético-fonológico, es clave en la adquisición de los procesos lecto-escritores. McArthur (2012), investiga esta línea y dice que las intervenciones de tipo fonológico producen mejoras en la lectura de personas con muy baja competencia lectora.

Varias investigaciones afirman que las intervenciones que se centran en las habilidades fonológicas, las correspondencias entre letras y los sonidos son eficaces, cuentan con resultados positivos en la intervención de alumnado con dificultades de aprendizaje de la lectura (Snowling y Hulme, 2011).

Investigaciones llevadas a cabo por Lundbert, Frost y Peter (1988) demostraron que la determinación y manipulación de la *conciencia silábica* infantil favorece el aprendizaje de la lengua escrita. Lo que quiere decir que el conocimiento de las reglas fonológicas por parte del niño en la formación de sílabas le permitirá un mejor aprendizaje de la lengua escrita en sus etapas iniciales.

En cuanto al *vocabulario*, encontramos estudios que afirman que el nivel de vocabulario de los alumnos en Educación Infantil va a marcar su nivel de comprensión lectora en los cursos posteriores (Mutter, Hulme, Snowling y Stevenson, 2014, citado en Ripoll y Aguado, 2015, p.114).

Desde hace años sabemos que el trabajo del vocabulario produce mejoras en la comprensión. Por lo que un buen lector al tener contacto con muchas palabras tiene un amplio vocabulario, al igual que tener un amplio vocabulario hace que sea más fácil la comprensión de los textos, podemos decir que la relación entre vocabulario y comprensión lectora es circular. (Ripoll y Aguado, 2015, p.114)

Se busca que el alumno adquiera los puntos que se nombran a continuación extraídos de (Ripoll y Aguado, 2015, p.115):

1. Reconocer la palabra como perteneciente al idioma.
2. Tener cierta idea de con qué temas, categorías o palabras se suele relacionar.
3. Ser capaz de explicar su significado (o significados).
4. Utilizarla correctamente en distintos tipos de construcciones.
5. Acceder a su significado velozmente.
6. Relacionar el significado de esa palabra con el significado de otras palabras del mismo campo.

Estos aspectos no se van a exigir por igual en cada edad, conforme el alumno va avanzando podremos ver los progresos en estos aspectos del vocabulario.

Se habla de dos formas de enseñar vocabulario: la enseñanza implícita y la explícita. En la implícita el niño aprende las palabras al tener contacto con ellas a través del habla o

de la escritura. Gran parte de la enseñanza implícita del vocabulario se debe a los profesores cuando generan situaciones que les exponen a un vocabulario rico. Por otro lado encontramos la enseñanza explícita, donde el profesor crea diferentes situaciones y actividades para que los alumnos aprendan nuevas palabras y profundicen sus significados. Los mayores efectos que han producido mejoras en el vocabulario se encuentran en los sistemas mixtos en los que se combinan las dos formas de enseñanza (Brabham y LynchBrown, 2002; Marulis y Neumann, 2011), una forma de combinarlos son las lecturas en el aula enfocadas a palabras que el maestro considera importantes. (Ripoll y Aguado, 2015, pp.116-117).

3.3. Actividades

La lectura es fundamental para mejorar el vocabulario de los alumnos, además de la atención, la comprensión y la creatividad. En cada lectura la maestra debe elegir unas palabras objetivo, según lo que se quiera trabajar en cada momento, estas palabras formarán también parte del diccionario de los alumnos. Conforme se va leyendo el cuento se irán realizando algunos parones para explicar algunas de las palabras objetivo para que los alumnos las interioricen.

A continuación se muestran tres lecturas muy enriquecedoras, escogidas para formar parte de la propuesta, con ellas se puede trabajar desde el vocabulario hasta las emociones y los valores y algunas actividades donde trabajar el vocabulario.

Tabla 4. Actividades para mejorar el vocabulario

<p>Lectura de libro álbum: “El monstruo de colores” de Anna Llenas, con esta lectura se trabajan muchas áreas. Va a servir para hablar de las emociones, aprenderlas ya que algunos de los nombres los desconocen. Se compara y hace la diferencia y cada alumno deberá dibujar en un papel el monstruo con el que se identifica en el momento, posteriormente contarán el por qué. Además de las emociones también se pueden trabajar los colores, la conciencia silábica, fonológica, etc. Podemos aprovechar todas las actividades y sacar el mayor rendimiento de cada una. (Anexo 2)</p>

<p>Lectura de libro álbum: “Pequeño azul, pequeño amarillo”, de Leo Leoni. Con este cuento además de los colores, se trabaja la diversidad, aspecto importante en la Educación Infantil que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. (Anexo 3)</p>
<p>Lectura de: “¿Dónde viven los monstruos?”, de Maurice Sendak, que retrata los temores y deseos de la infancia en cada monstruo: pataletas, miedo al abandono, expresividad, liderazgo. Esta lectura va a servir como hilo conductor para trabajar algunos miedos y ansiedades, por las que alumnos que presenten dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura pueden estar viviendo. (Anexo 4)</p>
<p>Actividad: Planteamos situaciones con las palabras aprendidas. Descripción: Divididos en grupos de 5-6 alumnos, van a crear frases o situaciones con las palabras que asigne la profesora, vistas en las lecturas. Ejemplo: monstruo, rojo, enfadado. “Había una vez un monstruo de color rojo que siempre estaba enfadado”. Y entre todos serán comentadas.</p>
<p>Actividad: ¿Tiene sentido? Descripción: Enlazada con la actividad anterior se pregunta a los grupos si la frase o situación que han planteado los compañeros está bien hecha. A continuación se crean situaciones erróneas donde los alumnos tengan que encontrar el error. Ejemplo: María se muestra <i>reticente</i> a los monstruos. Le encanta verlos en películas</p>
<p>Actividad: Bingo por parejas Descripción: Colocados por parejas en las mesas del aula, se le da a los alumnos una cartulina con diferentes imágenes, en este caso, relacionadas con animales. La maestra lee la definición de uno de los animales y los alumnos deberán hacer una cruz en el animal que se haya definido. La pareja de alumnos que antes complete la cartulina, será la ganadora. Dependiendo del curso se modifica la dificultad</p>

Las actividades donde el objetivo sea adivinar algo que no aparece en la información proporcionada, pueden ser muy útiles para trabajar la construcción de inferencias. A continuación se muestran algunas de las elegidas en esta propuesta.

Tabla 5. Actividades de construcción de inferencias

<p>Actividad: Adivínalo</p> <p>Descripción: Se muestra a los alumnos una serie de situaciones con personajes, ya sea impresas o a través del proyector. Los alumnos deben observar las imágenes y hablar sobre ellas, decir lo que ven, en qué lugar se encuentran los personajes. A continuación la maestra realiza diferentes preguntas sobre la imagen, ¿qué es lo que ha ocurrido antes de esa situación?, ¿qué crees que va a ocurrir después?, asociando lo que ya saben con la información que se está obteniendo a través de la imagen.</p>
<p>Actividad: Adivina, adivinanza</p> <p>Aprender a través de las adivinanzas es una vía muy positiva para aumentar el vocabulario de los alumnos. Por esta razón cada semana se aconseja trabajar una o dos adivinanzas, dependiendo del curso en el que estén.</p> <p>Descripción: Decir diferentes adivinanzas a los alumnos, y crear una entre todos.</p> <p>Ejemplo: Vuelo entre las flores, vivo en la colmena</p> <p>Fabrico allí la miel y también la cera.</p>
<p>Actividad: ¿Dónde están?</p> <p>Descripción: Leer a los alumnos diferentes diálogos que han surgido en distintas situaciones, estos deben de adivinar en qué lugar se está llevando a cabo la conversación.</p> <ul style="list-style-type: none">- Por favor, ¿me puede poner dos barras de pan?- Aquí tiene, son 1 euro.- Buenos días, ¿qué le ocurre?- Tengo un dolor molesto en la garganta, y en la tripa.- Compañeros enciendan las mangueras, el fuego está propagado por toda la casa.- A la orden, estamos preparados para apagarlo.- ¿A dónde se dirige?- Voy a la calle Delicias, nº 67- Ya hemos llegado a su destino.- ¿Cuánto le debo?- Son 7,50 euros. Gracias

<p>Actividad: ¿Quién lo ha dicho?</p> <p>Descripción: se leen unas frases a los alumnos, deberán adivinar quién es el emisor de la frase.</p> <p>Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none">- Vivo en las charcas, me gusta mucho saltar, soy un poco pegajosa, y me encanta comer insectos. ¿Quién soy?- Buenos días, ya pueden venir a recoger a Toby, la operación ha salido muy bien, le hemos curado la pata derecha, ahora tiene que estar de reposo.
--

Tabla 6. Actividades para mejorar la conciencia fonológica

<p>Actividad: ¿Qué rima con...?</p> <p>Descripción: Los alumnos escogen algunas de las palabras que han aprendido y entre todos buscan otras que rimen con ellas.</p> <p>Ejemplo: Rana. Rana rima con lana, cana, mañana, etc.</p> <p>Otra variantes sería dar tres palabras a los alumnos y ellos deberán encontrar cuáles son las que riman. Ejemplo: Cabeza, sofá, cereza, sol.</p> <p>También se puede mostrar tres imágenes en la pizarra digital, los alumnos deben decir qué objetos son. Ejemplo: camión, sillón, perro. Deberán identificar cuáles son las palabras que riman.</p>
<p>Actividad: Rodea la letra correcta.</p> <p>Descripción: se trabaja la discriminación auditiva de sonidos, se les da unas imágenes y se les pide que rodeen los que llevan el sonido /p/.</p>
<p>Actividad: Me llevaría a una isla desierta...</p> <p>Descripción: consiste en decir una palabra que empiece por el mismo sonido que la de su compañero.</p> <p>Ejemplo: “me llevaría a una isla desierta, y un pantalón.” Los demás deberán decir la misma oración añadiendo otra palabra. Ejemplo: ... un pantalón, un plátano.</p>
<p>Actividad: Veo veo</p> <p>Descripción: El alumno piensa una palabra. A continuación se la dice a la maestra sin que los demás la escuchen, tiene que decir por qué letra empieza y por cual termina al</p>

<p>resto de compañeros, los demás compañeros deberán adivinar de qué palabra se trata. Dependiendo del curso y del alumno la maestra proporciona la ayuda necesaria.</p>
<p>Actividad: Palabras dentro de palabras</p> <p>Descripción: Consiste en buscar palabras dentro de palabras. Escribimos palabras en la pizarra digital, palabras compuestas: Camaleón, sacapuntas, saltamontes. Deberán buscar qué palabras hay dentro de cada palabra, y rodear una de un color y otra de otro.</p>
<p>Actividad: Completamos palabras con grafemas.</p> <p>Descripción: Se escriben en la pizarra diferentes palabras trabajadas anteriormente dejando el hueco libre de una letra. Ejemplo: RINO_ERONTE, tendrán que decir cuál es la que falta.</p>
<p>Actividad: ¿Cuántos sonidos tiene?</p> <p>Descripción: Se pide al alumno que nos diga cuantos sonidos tiene una palabra. Ejemplo: ¿Cuántos sonidos tiene la palabra rinoceronte? P-a-l-o-m-a = 6</p>

Tabla 7. Actividades para mejorar la conciencia silábica

<p>Actividad: Damos palmadas:</p> <p>Descripción: Para trabajar la segmentación silábica el maestro escogerá diferentes palabras, pueden ser los nombres de los alumnos, o palabras que hayan estado trabajando últimamente. Consiste en que todos a la vez palmeen el número de sílabas que tiene la palabra. A continuación se repetirá poniendo un palito en la pizarra digital por cada sílaba palmeada, posteriormente los alumnos cuentan las sílabas.</p>
<p>Actividad: Quitamos una sílaba.</p> <p>Descripción: Para trabajar la omisión de sílabas se da una palabra a los alumnos y se le pide que omitan una determinada sílaba. Ejemplo: ¿qué palabra queda si quitamos a la palabra “rinoceronte” la segunda sílaba? / riceronte.</p>
<p>Actividad: Palabras encadenadas.</p> <p>Descripción: Un alumno piensa una palabra, y el de su derecha deberá decir otra palabra que empiece por la sílaba que terminaba. Ejemplo: cocodrilo-loro-roca-caracol.</p>

<p>Actividad: Encuentra la sílaba indicada</p> <p>Descripción: Cada alumno escoge una palabra y la escribe en papel continuo, una vez escritas, irán diciendo con ayuda de la maestra la última sílaba de la palabra escrita.</p> <p>Ejemplo: Me-SA, con la SA. El resto de los compañeros deberán buscar en qué más palabras de las que han escrito se encuentra esa sílaba.</p>
<p>Actividad: ¿Cuál se repite?</p> <p>Descripción: En grupo toda la clase sentados en la alfombra. Se muestra a los alumnos diferentes objetos relacionados con el tema que se esté tratando.</p> <p>Los alumnos deben identificar las palabras que les han enseñado, dependiendo del curso lo harán oralmente o escrito en la pizarra por turnos. A continuación tendrán que identificar cual es la sílaba que se repite en ambas palabras.</p> <p>Ejemplo: ME-DU-SA y SA-PO.</p>

Tabla 8. Actividades para mejorar la conciencia léxica

<p>Actividad: Contamos palabras.</p> <p>Descripción: Se dice una frase a los alumnos: La gallina come maíz. Y se les pregunta cuántas palabras hay en esta oración. Con ayuda de los dedos se va contando todos juntos.</p>
<p>Actividad: Quita y pon.</p> <p>Descripción: Continuando con la frase anterior, se pregunta a los alumnos: ¿Cómo quedaría la frase si quitamos la segunda palabra? / La come maíz. Después le dice que sustituyan la segunda palabra por otra, por ejemplo: vaca / la vaca come maíz.</p>
<p>Actividad: Separamos palabras.</p> <p>Descripción: Los alumnos deben separar con rayitas las palabras de la oración. Lagallinacomemaíz.</p>

4. CONCLUSION

Los problemas de lectura forman parte del conjunto denominado "Problemas del Aprendizaje", y se constituyen como los más frecuentes entre éstos últimos.

Se debe considerar a los problemas del aprendizaje como tales, porque todas las variables y datos que aportan son necesarios para llevar a cabo una prevención, evaluación, diagnóstico e intervención adecuados. Las discapacidades sólo toman en cuenta aspectos biológicos y psicológicos, pero en los problemas de aprendizaje además de influir estos aspectos, se añaden los factores emocionales, ambientales y sociales.

En cuanto a la temática elegida de este trabajo, me reitero en la importancia de la formación sobre las Dificultades de Aprendizaje de los maestros de Educación Infantil, en este caso la dislexia. A lo largo de este trabajo se ha observado que el contexto educativo se convierte en el principal medio para el aprendizaje de la lectoescritura. Todos los maestros deben disponer de los materiales y recursos necesarios, además de contar con los conocimientos adecuados para poder prevenir las dificultades de aprendizaje en la lectura. Razón por la que se ha realizado una propuesta educativa de prevención, con el propósito de que pueda servir de ayuda a los maestros en las aulas de Educación Infantil.

En relación al objetivo general, conocer y profundizar la dificultad de aprendizaje de la lectura, se ha conseguido gracias a las definiciones e información plasmada en el marco teórico, quedando claro que es un trastorno del aprendizaje que afecta tanto a la lectura como la escritura, impidiendo que estas habilidades se adquieran de manera normal a pesar de que el nivel intelectual sea adecuado, de no presentar ninguna deficiencia neurológica, psíquica ni sensorial, y de contar con los recursos tanto escolares y familiares. Para cumplir este primer objetivo también se ha profundizado en diferentes aspectos que abordan la dislexia, como su tipología, la evaluación y la importancia de un diagnóstico precoz. Todas estas aportaciones se han plasmado con el propósito de que todo aquel que lea este trabajo (maestro o familia) adquiriera los conocimientos que son necesarios para comprender, prevenir y llevar a cabo dicho trastorno.

En cuanto a la etiología de la dislexia, como se ha podido ver, se han realizado numerosas investigaciones que defienden posturas diferentes. En los últimos años como se ha visto, la conciencia fonológica es la que ha recibido resultados más convincentes en relación con la lectura, comprobando que la relación que hay entre la conciencia fonológica y la lectura es muy clara. Según Bravo (2002), aprenden a leer más rápido los niños que tienen mejores habilidades para manipular sílabas o fonemas independientemente del vocabulario, del Coeficiente Intelectual y de su nivel social y económico. Esta afirmación habla de la importancia que tiene estimular tempranamente las habilidades fonológicas desde la Educación Infantil.

Para ser capaces de observar aquellas características propias de la dislexia y así poder realizar una detección temprana de la misma, el apartado de evaluación y diagnóstico se encarga de aportar los ítems e indicadores de riesgo extraídos de Guía Madrid con la dislexia, 2014. En Educación Infantil se pueden detectar indicios de posibles dislexias, pero habitualmente todavía no se diagnostican. Lo cierto es que todo lo trabajado y analizado en esta etapa va servir de mucha ayuda en el caso de los alumnos que más adelante se diagnostiquen disléxicos. En cualquier caso, como ya sabemos no es el docente quien tiene la función de diagnosticar este trastorno, pero sí quien pueda observar los primeros síntomas y en caso de que se sospeche la presencia de dislexia, el tutor deberá comunicarlo al E.O.E.P, quien en coordinación con el M.E.A.L., llevará a cabo una evaluación más detallada. Se debe contar con la aprobación de los padres del alumno/a antes de iniciar todo este proceso

La lectura comprende varios procesos que se asocian para que sea posible que un niño pueda leer, y además comprenda lo que ha leído. Gracias a los estudios de autores como : Cuetos (2005), Ripoll y Aguado (2015),etc. se ha visto la importancia que tiene trabajar lo antes posible las funciones implicadas en la lectura: como la atención y concentración, la conciencia fonológica, la conciencia de la palabra, la construcción de inferencias y el vocabulario. Un peso importante lo ha recibido el vocabulario en la propuesta educativa. Ripoll y Aguado (2015), insisten mucho en este aspecto ya que trabajar el vocabulario produce mejoras en la comprensión.

Una prevención a tiempo y adecuada es imprescindible en Educación Infantil. De ahí la importancia de la respuesta educativa que se ha llevado a cabo, con el objetivo de prevenir o detectar a tiempo futuros problemas en la lectoescritura. Un argumento a favor de la prevención y la intervención temprana de la dislexia nos lo da la neuropsicología, desde el punto de vista de la plasticidad cerebral, la cual permite un mejor aprendizaje de funciones y habilidades a edad temprana, incluso con la presencia de un daño estructural a nivel cerebral.

Por último decir que realizar este trabajo me ha servido para ampliar los conocimientos que tenía sobre la dificultad de aprendizaje de la lectura, proporcionándome las estrategias necesarias para prevenirlo y detectarlo en mi futuro como docente.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychiatric Association, (APA). (2014). *DSM-V. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Barcelona: Masson.

Bravo, L. (2002). *La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura*. Estudios Pedagógicos. Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile

Cervera, M. y Toro, J. (1980). *T.A.L.E.: Test de análisis de la lectoescritura*. Madrid. Visor

Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., Arribas, D (1996). *Prolec-R Batería de evaluación de los procesos lectores*, Revisada, Madrid: TEA Ediciones, S.A
Recuperado de <http://www.lne.es/asturama/2014/03/28/cuetos-dislexia-superar-nino-recibe/1563309.html>

Cuetos, F (2008). *Psicología de la lectura* Madrid: Editorial Escuela Española S.A.

Cuetos, F. (28 de marzo de 2014). Cuetos: “La dislexia se puede superar si el niño recibe un diagnóstico a tiempo”. *La nueva España*. Consultado el 29 de Octubre de 2016. Recuperado de: <http://www.lne.es/asturama/2014/03/28/cuetos-dislexia-superar-nino-recibe/1563309.html>

Eden, G.F., VanMeter, J.W., Rumsey, J.W., & Zeffiro T.A (1996). The visual deficit theory of development dyslexia. *NeuroImagen*, 4, S108-S117.

Fawcett, A.J., & Nicolson, R.I. (2001). Dyslexia: The role of the cerebellum. En A. Fawcett (Ed), *Dyslexia. Theory and Good practice*. London Whurr Publishers Ltd.

Galaburda, A. Corsiglia, J. & Rosen, G (1987) *Planum Temporale Assymetry, reappraisal since Geschwind and Levitsky*. *Neuropsychologia* 25,853-868.

Galve Manzano, J. L.: “*Dislexias y Disgrafías & Lectura y Escritura. ¿Hacia don van los últimos avances?*”. Revista de la Federación Española de Profesores de Audición y Lenguaje. Nº 95. Madrid, CEPE 2006

Gayán, J (2001). La evolución del estudio de la dyslexia. *Armario de psicología*, 32 (1), 3-30. Consultado el 14 de Noviembre de 2016. Recuperado de <http://ibgwww.colorado.edu/~gayan/anupsi4.pdf>

Gomez, K. (2010). *Con el computador aprendo y me divierto en el mágico mundo de la lectoescritura*. Consultado el 8 de Octubre de 2016. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/proyectos.php/1/2452>

Grizzle, K. L. (2007). Dislexia del desarrollo. *The Pediatric Clinics of North America* (Edición en español), 53 (3 Lenguaje, comunicación y lectoescritura: patología y tratamiento), 507-523.

Guía Madrid con la dislexia. La dislexia en el aula: lo que todo educador debe saber.
Asociación Madrid con la dislexia y otros DEA. (2014).

Román, F. (2013). *Guía Actualización en dislexia del desarrollo.* Para orientadores y profesores de primaria. Región de Murcia.

Habib, M (2000). *The neurological basis of developmental dyslexia: An overview and working hypothesis.* *Brain*, 123, 2373-2399.

Herman, K (1959). *Reading disability: A medical study of wordblindness and related handicaps.* Springfield, I.L: Charles C. Thomas

Høien, T., y Lundberg, I. (2000). *Dyslexia: From theory to intervention.* London: Kluwer Academic Publishers.

Jimenez, G. (2000). *Déficit en aprendizaje implícito en la dislexia evolutiva.* (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Consultado el 2 de Noviembre del 2016. Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/18755859.pdf>

Lucena, F. (2012). Definición y clasificación de las dificultades de aprendizaje. *Temas para la educación*, 22,1-2.

Lundbert, Frost y Peter (1988) “*Effects of an Extensive program for simulating Phonological Awareness in Preeschool children*”. En *reading Research Quarterly*, Vol. XXIII, 3, 263-284.

Macias, L. (2013). *Embracing Dyslexia.* [Video]. Consultado el 8 de noviembre del 2016. Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=cBIK0XVPbXo>

Mody, M. (2003). Phonological basis in Reading disability: A review and analysis of the evidence. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 21-39.

- Morais, J. (2001). *El arte de leer*. Madrid: A. machado Libros. S.A de C.V
- Morgan, W. P. (1896). *A case of congenital word-blindness*. The British Medical Journal, 2, 1378-1379.
- Olson, R.J. (1999). Research on reading disabilities in the Colorado learning disabilities reseach center. En I. Lundberg, F.E. Tonnesen & I.Austad (eds.) *Dyslexia: Advances in theory and practice* (pp. 141-150). London: Kluwer Academic Publishers.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2000). *Clasificación Estadística Internacional de las Enfermedades y Trastornos relacionados con la Salud Mental*, décima revisión (CEI-10). España: Editorial Médica Panamericana.
- Ramus, F. (2001). Outstanding questions about phonological processing in dyslexia. *Dyslexia*, 7, 197-216.
- Ripoll,J y Aguado, G (2014). Eficacia de las intervenciones para el tratamiento de la dislexia: Una revisión, p.8 Recuperado en http://www.colegiologopedas-cv.org/sites/default/files/Documento%20Aguado-Ripoll_0.pdf
- Ripoll.J y Aguado.G (2015). *Enseñar a leer. Cómo hacer lectores competentes*. Lenguaje comunicación y Logopedia. Madrid: EOS.
- Serrano Chica, F. (2005). *Disléticos en español: papel de la fonología y la ortografía*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/15740201.pdf>
- Snowling, M.J., Goulandris, N y Defly, (1996). *A Longitudinal Study of Reading Development in Dyslexic Children*. Journal of Educational Psychology, 88, 653-669
- Tallal, P. (1980). Auditory temporal perception, phonics, and reading disabilities in children: *Brain and Language*, 9(2), 182-198.

Wechsler, D. (2005) *WISC-IV :Escala de inteligencia de Wechsler para niños. Manual.* Madrid, TEA Ediciones, S.A.

Wright, B.A., Bowen, R.W., & Zecker, S.G. (2000). Nonlinguistic perceptual deficits associated with reading and language disorders. *Current opinion in Neurobiology*, 10, 482-486.

ANEXOS

Anexo 1 Tabla recogida de la Guía para el éxito escolar del alumnado con dislexia.

S: siempre AV: a veces N: nunca

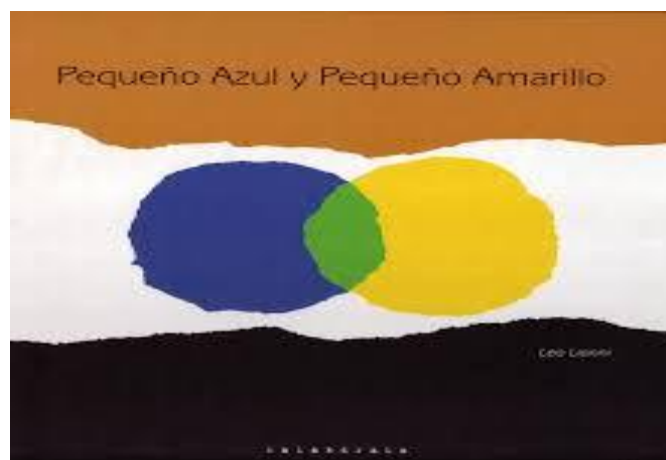
Registro de indicadores de riesgo en la detección de la dislexia en educación infantil.

	S	AV	N
Dificultades en el procesamiento y en la conciencia fonológica.			
Dificultades en la segmentación silábica y en la correspondencia grafema-fonema (conocimiento del nombre de las letras).			
Dificultades para rimar			
Dificultades en la memoria verbal a corto y largo plazo: - Escasa habilidad para recordar secuencias y series (días de la semana, series numéricas, etc.) - Dificultades para mantener el orden secuencial en palabras polisilábicas (ejemplo: zapatilla por detrás.)			
Dificultades para aprender el nombre de los colores, de las letras, de los números, incluso en la evocación de objetos conocidos.			
Dificultades para orientarse y situarse en el espacio y en el tiempo.			
Descoordinación motriz fina (para abrocharse los zapatos o abrocharse prendas de vestir.)			
Retraso en la adquisición del lenguaje oral: - Habla tardía (emisión de frases a los dos años o más.) - Lenguaje caracterizado por dislalias. - Confusión en pronunciación de palabras semejantes.			
Antecedentes familiares de problemas con el lenguaje y de trastornos o alteraciones en la lectura y escritura.			

Anexo 2 Ilustración del libro álbum: El monstruo de colores, Ana Llenas



Anexo 3 Ilustración del libro álbum: Pequeño azul y pequeño amarillo, Leo Leonni



Anexo 4 Ilustración del libro álbum: ¿Dónde viven los monstruos?, Maurice Sendak

