

**Guía de orientación para el profesorado
de estudiantes con dificultades
específicas en la lengua escrita en la
Universidad de Zaragoza**



AUTORES/AS:

Ángela Alcalá Arellano

Antonio Aguelo Arguis

Teresa Coma Roselló

M^a Ángeles Garrido Laparte

Fernando Latorre Dena

Marta Mira Aladrén

1^a edición. Zaragoza, 2018.

EDICIÓN Y COORDINACIÓN:

Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo, Oficina Universitaria de Atención a la Diversidad.

Universidad de Zaragoza.

ISBN: 978-84-16723-46-1



**Oficina Universitaria de
Atención a la Diversidad**
Universidad Zaragoza



**Servicio de
Publicaciones**
Universidad Zaragoza

Presentación	5
1. Introducción	7
2. Delimitación conceptual	11
3. Las dificultades específicas en la lengua escrita en estudiantes universitarios	17
3.1. En relación con la lectura y la escritura	19
3.2. En relación a otras materias curriculares	20
3.3. En relación a aspectos más generales	20
4. Orientaciones y recomendaciones básicas	23
4.1. Básicas	24
4.2. En la función docente: favorecer la accesibilidad a la dinámica docente.	24
4.2.1. Recomendaciones generales	25
4.2.2. Recomendaciones con respecto al estilo de redacción del material	26
4.2.3. Recomendaciones con respecto al formato del material	26
4.2.4. Recomendaciones metodológicas.....	27
4.2.5. Incorporación de recursos digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	28
4.2.6. Recomendaciones para la evaluación	29
5. Bibliografía	33

En los últimos años se ha dado una evolución social, normativa y académica en pro de la igualdad de oportunidades y la inclusión de las personas con necesidades específicas de apoyo educativo. Atendiendo a esta evolución se hace cada vez más necesaria la formación y sensibilización en torno a estas necesidades en el ámbito universitario.

Dentro de la atención a personas con estas necesidades destaca el caso de estudiantes con dificultades específicas en la lengua escrita dado el incremento en la exigencia que supone la experiencia universitaria con respecto a etapas anteriores.

En este sentido, es esencial que el alumnado con este tipo de dificultades cuente con una serie de recomendaciones y orientaciones para el profesorado que garantice la igualdad de oportunidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

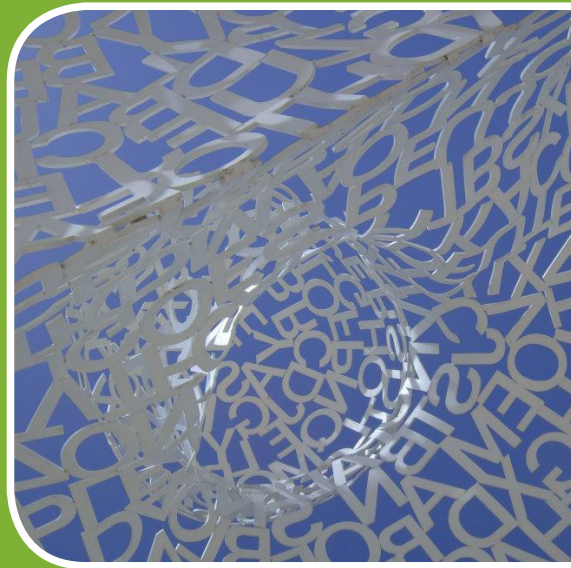
Por todo ello, no puedo sino manifestar mi satisfacción al presentar esta guía, sabiendo que con ella se consolida nuestro compromiso por una universidad inclusiva.



**Vicerrectorado de
Estudiantes y Empleo
Universidad Zaragoza**

A handwritten signature in blue ink, consisting of several overlapping loops and a long horizontal stroke at the bottom.

Ángela Alcalá Arellano
Vicerrectora de Estudiantes y Empleo
de la Universidad de Zaragoza



1

Introducción

Con esta guía se pretende orientar al profesorado de la Universidad de Zaragoza sobre las características de los estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje:

- Trastornos específicos del aprendizaje de la lectura.
- Trastornos específicos del aprendizaje de la escritura.

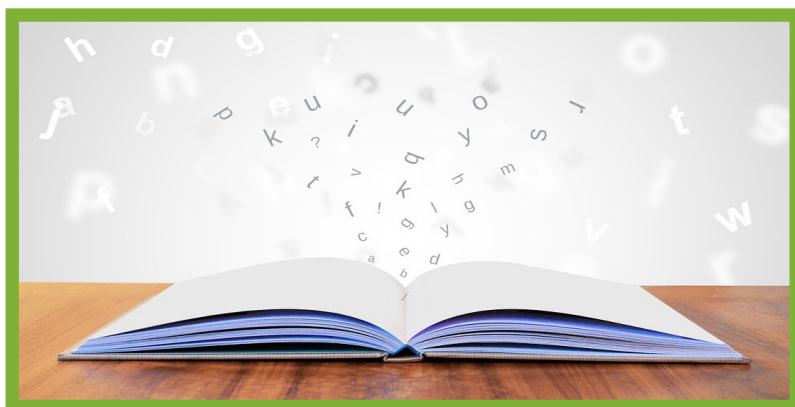
Es importante señalar que ésta es la denominación con la que se refieren a estas dificultades en las directrices del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, reflejadas en la Orden del 30 de julio de 2014, en la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia.

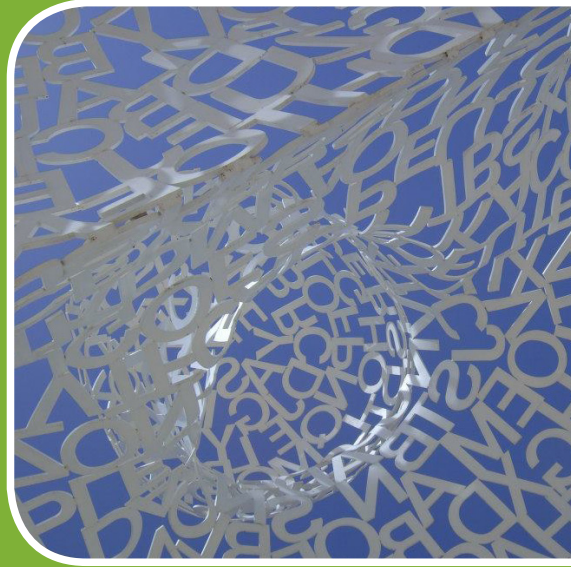
Se quiere reseñar que con el término "dislexia", se denomina también a este tipo de dificultades. Este término tiene su origen en el campo médico y se utiliza habitualmente en las publicaciones en inglés, en textos en castellano con referencias de autores anglosajones y en las asociaciones de padres.

Esta denominación ha sido muy controvertida, y en realidad se cuestiona porque surgió para definir las dificultades que presentaban en la lengua escrita los adultos que habían sufrido una lesión cerebral, y que entre otras conductas, tras la lesión, habían perdido o mostraban dificultades en las competencias lectoras (dislexia adquirida). Esta denominación, posteriormente se generalizó a los niños que tenían dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita (dislexia evolutiva).

En este documento, se hace referencia a la terminología que se utiliza en el Departamento de Educación. Las dificultades en la lengua escrita (incluidas en esta acepción más general, también las dificultades específicas), aunque tengan distintas causas, todas surgen en el proceso enseñar-aprender.

En el ámbito educativo parece más conveniente utilizar una denominación que provenga de este propio campo, que será en el que se tendrá que buscar la respuesta.





2

**Delimitación
conceptual**

Si queremos delimitar conceptualmente “dificultad específica para la lectura”, podemos empezar por recuperar la definición mayoritariamente aceptada en la comunidad internacional de “dificultades específicas de aprendizaje” (DEA), que es la propuesta por el **National Joint Committee for Learning disabilities (NJCLD)**:

(...) es un término general que hace referencia a un grupo heterogéneo de alteraciones que se manifiestan en dificultades en la adquisición y uso de habilidades de escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas. Estas alteraciones son intrínsecas al individuo debido a disfunciones del sistema nervioso central y pueden tener lugar a lo largo de todo el ciclo vital. Problemas en conductas de autorregulación, percepción social e interacción social pueden coexistir con las DEA, pero no constituyen en sí mismas una DEA. Aunque las DEA pueden coexistir con otro tipo de hándicap (impedimentos sensoriales, retraso mental, trastornos emocionales) o con influencias extrínsecas (tales como diferencias culturales, instrucción inapropiada o insuficiente), no son resultado de aquellas condiciones o influencias. (NJCLD, 1994, p.65).

Thomson, autor de relevancia en este campo, define las dificultades específicas para la lectura como:

(...) una grave dificultad con la forma escrita del lenguaje independiente de cualquier causa intelectual, cultural y emocional. Se caracteriza porque las adquisiciones del individuo en el

ámbito de la lectura, la escritura y el deletreo, están muy por debajo del nivel esperado en función de su inteligencia y de su edad cronológica. Es un problema de índole cognitivo, que afecta a aquellas habilidades lingüísticas asociadas con la modalidad escrita, particularmente el paso de la codificación visual a la verbal, la memoria a corto plazo, la percepción de orden y la secuenciación. (1992, p. 16).

Por citar también a alguien de nuestro contexto más próximo, **Molina**, al hablar de dificultades específicas para la lectura se refiere a estudiantes con:

(...) inteligencia general normal que, a pesar de pertenecer a un medio ambiente no distorsionador en lo que respecta a las pautas de estimulación lingüística suministradas al niño, y de haber sido enseñado a leer con unas estrategias didácticas típicas, manifiesta síntomas claros de ciertos déficits neuropsicológicos y comete tal cantidad y tipos de errores en su lectura y escritura que la hacen difícilmente comprensible, pudiendo producirse esos síntomas y déficits por una serie de causas que interactúan entre sí. (1991, p. 126).

Por último, vamos a incluir la delimitación conceptual que hace el Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, en la **Orden del 30 de julio de 2014**, ya citada en este documento. En esta orden, definen:

Trastorno específico del aprendizaje de la lectura

- Alumnado con dificultad específica del aprendizaje de la lectura de base neurobiológica, que afecta de

manera persistente a la decodificación fonológica (exactitud lectora) y/o al reconocimiento de palabras (fluidez lectora), interfiriendo en el rendimiento académico con un retraso lector de al menos dos años.

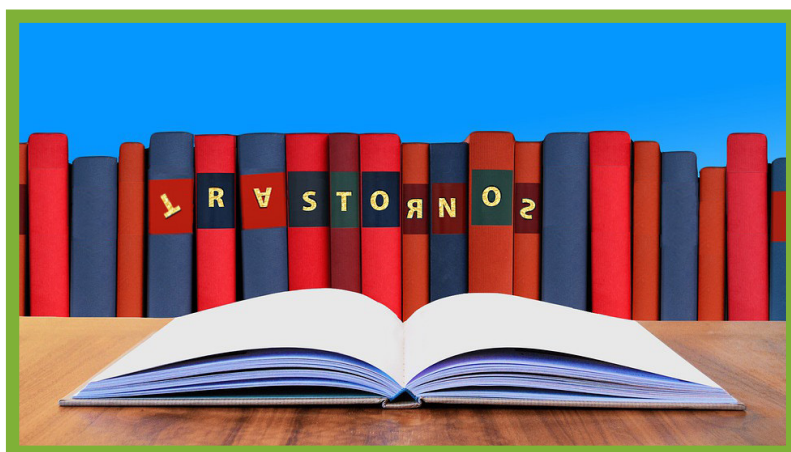
- Suele ir acompañado de problemas en la escritura.
- La dificultad de aprendizaje es resistente a la intervención y no puede ser explicada por discapacidad sensorial, física o intelectual ni por falta de oportunidades para el aprendizaje o por factores socioculturales.

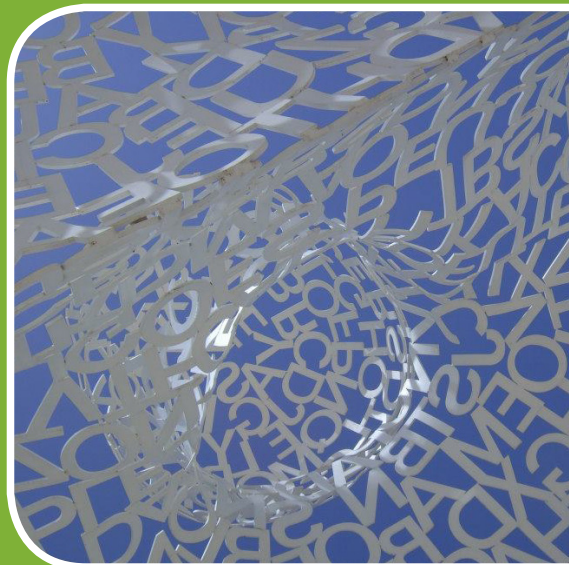
Trastorno específico del aprendizaje de la escritura

- Alumnado con dificultad específica del aprendizaje de la escritura que afecta a la exactitud en la escritura de palabras, a la sintaxis, composición o a los procesos grafomotores. El retraso en la escritura debe ser de al menos dos años.
- La dificultad de aprendizaje es resistente a la intervención y no puede ser explicada por discapacidad sensorial, física, motora o intelectual ni por falta de oportunidades para el aprendizaje o por factores. (p. 25202).

Si analizamos todas las definiciones, vemos que con la denominación de "dificultades específicas

para la lengua escrita” se hace referencia a niños con inteligencia normal, medio ambiente no problemático, que han aprendido a leer a través de metodologías didácticas típicas, que presentan déficits neuropsicológicos y que cometen gran cantidad y tipos de errores en la lectoescritura.





3

**Las dificultades
específicas en la
lengua escrita en
estudiantes
universitarios**

Aunque se deberían de detectar y atender en la edad escolar, en muchas ocasiones, se detectan en cursos superiores e incluso en adultos. En algunos casos, las dificultades pudieron pasar desapercibidas, y atribuirse a falta de interés, en otros casos, estos niños encontraron estrategias compensatorias que les ayudaron a ir resolviendo las demandas escolares, en ocasiones hubo años de desencuentro entre estos niños/adolescentes/jóvenes y la escuela/instituto. Muchos de ellos trabajaron muchas horas para obtener resultados que en ningún caso se correspondían con los esfuerzos.

En algunas de estas situaciones, cuando aumenta el nivel de exigencia en las demandas de las tareas que implican la lectoescritura, el problema se hace más evidente, y se solicita una evaluación psicopedagógica. Esto supone que pueden llegar a la universidad estudiantes en los que ha habido una detección tardía, y algunos en los que las dificultades aún no han sido detectadas.

Los adultos universitarios con dificultades específicas, al igual que los alumnos de cursos inferiores, tienen dificultades en la automatización del código de conversión grafema-fonema, lo que afecta de forma específica al procesamiento lexical, es decir a la lectura y/o escritura de palabras, lo que, en último término, afectará a la lectura y comprensión de los textos escritos, así como a la composición escrita.

Es decir, en los estudiantes universitarios con dificultades específicas, observaremos:

3.1. En relación con la lectura y la escritura

- Falta de automatización de las habilidades implicadas en la lectura y la escritura.

- Dificultades en las habilidades de Lectura:
 - Dificultad para reconocer las palabras escritas de forma precisa y fluida.

 - Dificultades para aprender vocabulario nuevo y con las palabras menos frecuentes.

 - Estas dificultades en la recuperación de las palabras pueden afectar también a la comprensión global de los textos.

 - Necesidad de un mayor esfuerzo y trabajo para poder aprender a través de los textos.

- Dificultades en las habilidades de escritura:
 - En la conciencia lexical: fragmentaciones ("im portante") y contaminaciones ("lacasa").

 - En la interiorización de algunas reglas de conversión fonema/grafema: omisio-

nes, sustituciones, etc. ("gerra" por guerra, "goven" por joven).

-En la ortografía arbitraria: omisión de la h, errores de b/v, j/g, h/no h, ll/y...

-Estas dificultades en la recuperación de las palabras pueden afectar también a la composición escrita (estructuración de un texto, planificación, calidad...).

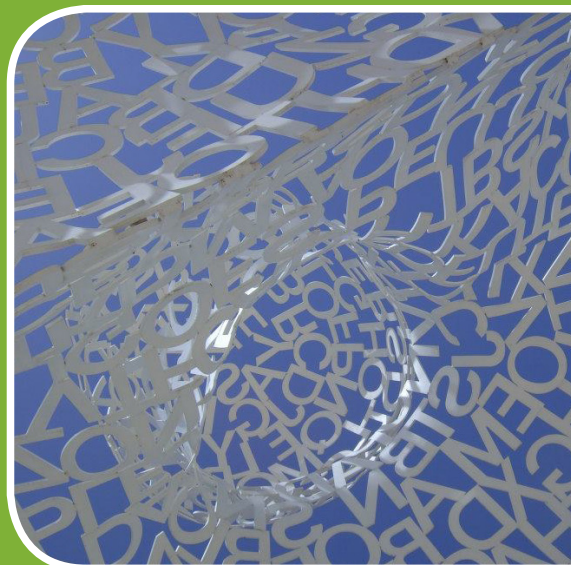
3.2. En relación a otras materias curriculares

- Las dificultades ya señaladas tendrán repercusiones en todas las materias que requieran el uso de la lectura y la escritura.
- Una dificultad muy evidente será observable en la adquisición y uso de una segunda lengua.
- Dificultades en las actividades que tienen presión de tiempo. Esto conlleva la necesidad de más tiempo para la realización de actividades en las que están implicadas la lectura y la escritura (resolución de casos, exámenes...).

3.3. En relación a aspectos más generales

- Problemas en las actividades diarias que conlleva su condición de estudiantes: coger apuntes, leer la pizarra o la pantalla, carteles, etc.
- Dificultades en la realización de los exámenes y/o pruebas escritas y/o trabajos y/o proyectos (como consecuencia de las dificultades con la lectoescritura).
- Dificultad para recibir la atención que necesitan por falta de conocimiento y concienciación sobre el tema (profesorado, personal de administración y servicios, alumnado en general...).
- Se pueden estar generando situaciones en las que no se atiende la diversidad, ya que se trata igual a estudiantes cuyo punto de partida y condiciones de aprendizaje son diferentes al resto de sus compañeros.





4

**Orientaciones y
recomendaciones**

4.1. Básicas

- Dar respuesta a las necesidades educativas, teniendo en cuenta el principio de individualización, desde una perspectiva facilitadora de los procesos de aprendizaje y desarrollo en el ámbito universitario.
- Fomentar la coordinación entre profesorado, las figuras de coordinación docente y la oficina de atención a la diversidad (OUAD), creando las posibles adaptaciones curriculares y manteniendo abierta la vía de comunicación ante cualquier necesidad que emerja en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se quiere destacar que en el caso de modificaciones innovadoras que se realicen por parte del profesorado y que tras su evaluación durante un tiempo se observe que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje de este alumnado, se recomienda que se compartan con la OUAD para que puedan ser incorporadas como recomendaciones generales.
- Mantener una disposición de apoyo, para favorecer que el alumnado pueda gestionar los momentos de dificultad, preguntando, respondiendo a sus dudas, escuchando... y/o buscando o solicitando las soluciones oportunas.

4.2. En la función docente: favorecer la accesibilidad a la dinámica docente

El objetivo de las adaptaciones no es “bajar el nivel” ni “poner nada fácil”, se trata de posibilitar el aprendizaje y de evaluar con equidad, así como prevenir el fracaso que puede conllevar la falta de accesibilidad.

El aprendizaje de una segunda lengua (inglés, francés) supone una dificultad añadida para este tipo de alumnado. Es esperable que tengan dificultades con palabras largas, poco frecuentes, homófonos, palabras irregulares, con grupos consonánticos o estructuras silábicas complejas, y en general, con la correcta aplicación de las reglas de ortografía y la ortografía arbitraria (b/v, ll/y, g/j, h/no h). Los errores de este tipo son con frecuencia inevitables en los casos de dificultades específicas de lecto-escritura y se multiplican en el aprendizaje de otras lenguas menos transparentes como francés o inglés.

Hay que destacar que muchas de las adaptaciones que se realicen, favorecen el aprendizaje de todo el alumnado.

4.2.1. Recomendaciones generales

- Facilitar los apuntes con antelación, para poder seguir la clase sin perder información.

- Proporcionar esquemas y material que ayuden en la organización y planificación del estudio.
- Comprobar que el alumno ha comprendido el material escrito que va a manejar (guía docente, temarios, etc.). Explicárselo verbalmente.
- Posibilitar la utilización en el aula de medios técnicos como el ordenador, que ayuda a que el estudiante no esté pendiente de la ortografía ni de la grafía, o la grabadora de sonido, para poder atender en clase sin la presión de tiempo de tomar apuntes, ya que escribir y atender simultáneamente puede resultarles muy difícil.
- Ofrecer apoyos, a solicitud del alumnado con dificultades específicas de lectura y escritura, en tareas de alta dificultad (comentarios de texto, aprendizaje de una segunda lengua, toma de apuntes en clase...).

4.2.2. Recomendaciones con respecto al estilo de redacción del material

En las instrucciones y material docente, es recomendable utilizar preferentemente frases cortas de estilo directo y activo. Evitar el uso de la pasiva y las dobles negaciones. En general son más accesibles los textos cortos y claros en su estilo.

4.2.3. Recomendaciones con respecto al formato del material

- Tipo de fuente: Arial, Comic Sans, Century Gothic, Verdana, Times New Roman. Hay que destacar que el uso de Arial y Verdana también favorece la accesibilidad de los programas de lectura que utilizan los alumnos con dificultades visuales.

- Tamaño de la fuente: 12-14. Color fuente oscura. La combinación mejor es letra oscura sobre fondo claro.

- Evitar los subrayados y cursivas que cargan visualmente y dificultan la lectura. Preferible la negrita.

- Evitar el exceso de uso de textos en mayúsculas para enfatizar.

- Espaciado: de 1.5, como mínimo.

4.2.4. Recomendaciones metodológicas

- Utilizar enfoques multisensoriales (p ej.: imagen+texto o voz).

- Gradación y progresión en la realización de trabajos. Establecer los trabajos de forma gradual y estructurada... de más sencillo a más complejo.

- Evitar materiales muy extensos. Mejor materiales breves (mejor 3 clips que una película).
- Esforzarse en la claridad de la presentación, especialmente cuando hay que dar instrucciones.
- Utilización de glosarios de vocabulario.
- Utilizar ayudas gráficas y visuales para la conceptualización: imágenes, mapas conceptuales, gráficos y tablas. Siempre elementos muy sencillos (no tablas complicadas).
- Repetición tema u objeto de estudio y ofrecer la posibilidad de tutorías o clases extras. Destacar el tratamiento transversal en temas importantes, de modo que aparezca en diferentes momentos y tipos de clases (esto es especialmente útil para todo el alumnado).
- Flexibilidad el formato de presentación de los trabajos (facilitar que una respuesta escrita, la puedan hacer oral).

4.2.5. Incorporación de recursos digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje

- Programas de software especializado (TextHelp) ayuda a la dificultad de lectura y escritura (lectura en voz alta, grabación, diccio-

narios con imágenes, diferenciación de palabras homófonas).

- Lectores de pantalla: conversión de texto a voz (modo lectura en voz alta) o de voz a texto (modo dictado).
- Acceder a herramientas para elaborar mapas conceptuales, como herramienta que les ayudan en la organización de las ideas (si tienen que hacer una redacción...).
- “Flashcards” para memorizar vocabulario, verbos... (asociando elementos visuales...).
- Películas y canciones con subtítulos.
- Material de pronunciación.

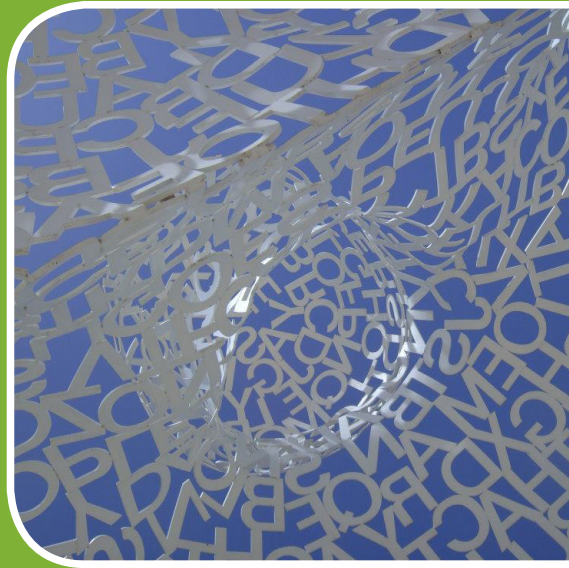
4.2.6. Recomendaciones para la evaluación

- Tiempo extra de 33%, que este alumnado necesita para producir la misma respuesta que el resto de estudiantes. El tiempo se decide con una consulta individualizada con el estudiante y la OUAD.
- A veces se puede permitir el uso de material informático: ordenador y software especializado.

- Para la presentación del material de evaluación, se recomienda seguir las recomendaciones de formato y estilo.
- En los exámenes de idioma extranjero comprobar (mediante preguntas directas) que el estudiante ha entendido el texto.
- Facilitar, si se requiere, apoyo individualizado para asegurar la comprensión de las preguntas de examen y su correcta realización.
- Asegurarse de que el alumnado revisa las repuestas al final de la prueba para comprobar que no se haya olvidado de contestar alguna pregunta.
- En algunos casos los exámenes/evaluaciones se podrán realizar de forma oral, en las condiciones que se acuerde con el alumno, siguiendo las orientaciones de la OUAD.
- En la corrección de las pruebas escritas, tener una cierta tolerancia en los errores de la lengua escrita y valorar el contenido de las respuestas y no tanto la forma ni la estructura. Se podría acordar penalizar sólo una vez por cada tipo de error ortográfico y/o penalizar sólo uno de cada x (cinco, por ejemplo) errores de acentuación y uno de cada x (tres, por ejemplo) errores de otro tipo (signos de puntuación...).

● No hay que olvidar la mayor dificultad que para este alumnado puede suponer el aprendizaje de la segunda lengua, lo que lleva a tener una especial observancia de todas las recomendaciones anteriores. Específicamente en el caso de la evaluación del aprendizaje, se aconseja posibilitar unas evaluaciones que estén basadas, en mayor medida, en el componente de comprensión oral -“listening”, que el de lectura -“reading” o composición escrita - “writing”.





5

Bibliografía

Referencias bibliográficas

- Comunidad Autónoma de Aragón. ORDEN de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. *Boletín Oficial de Aragón* del 5 de agosto de 2014, nº 152, pp. 25181-25223.
- Molina García, S. (1991). *Psicopedagogía de la Lectura*. Madrid, España: CEPE.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1994). *Collective perspectives on issues affecting learning disabilities*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Thomson, M. E. (1992). *Dislexia: naturaleza, evaluación y tratamiento*. Madrid, España: Alianza.

Otra legislación de interés

- Comunidad Autónoma de Aragón. DECRETO 135/2014, de 29 de julio por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. *Boletín Oficial de Aragón* del 1 de agosto de 2014, nº150, pp. 24826-24838.

- España. LEY ORGÁNICA 8/2013, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado* del 10 de diciembre de 2013, nº 295, pp. 97858-97921.



