



**Universidad de Valladolid**



Curso 2020 – 2021

**TRABAJO FIN DE GRADO**

**GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**MENCIÓN DE AUDICIÓN Y LENGUAJE**

# **“GUÍA DE INTERVENCIÓN FAMILIAR EN ALUMNADO CON DISLEXIA”**

Autora:

María Villa Sánchez

Tutora:

Esther González Sobrino

VALLADOLID, 22 junio de 2021

## ÍNDICE

RESUMEN.....	4
ABSTRACT .....	4
1. INTRODUCCIÓN .....	5
2. JUSTIFICACIÓN .....	6
3. OBJETIVOS.....	7
3.1 OBJETIVOS GENERALES.....	7
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	7
4. ANÁLISIS DEL ESTADO EN CUESTIÓN: DISLEXIA.....	7
4.1 DEFINICIÓN.....	8
4.2 CAUSAS .....	9
4.3 CARACTERÍSTICAS .....	11
4.4 CLASIFICACIÓN Y TIPOS .....	13
4.5 COMORBILIDAD.....	15
5. PROCESOS IMPLICADOS EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA...	17
6. METODOLOGÍA .....	21
6.1 BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN .....	21
6.2 ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO.....	21
6.3 TRABAJO DE CAMPO .....	22
6.3.1 Muestra.....	22
7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....	24
7.1 DEFINICIÓN DE DISLEXIA .....	24
7.2 NIVELES DE PROCESAMIENTO .....	25
7.3 INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO FAMILIAR PARA ALUMNADO CON DISLEXIA .....	33
7.1.1 General .....	33
7.1.2 Objetivos.....	36

7.1.3	Metodología.....	38
7.1.4	Materiales .....	40
7.1.5	Evaluación .....	41
8.	CONSIDERACIONES FINALES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	42
9.	BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA .....	45
10.	ANEXOS.....	49
	Anexo I. Cuestionario .....	49

## **RESUMEN**

El presente trabajo consiste en una investigación sobre la disponibilidad, recursos y conocimientos que la familia de alumnado con dislexia presenta y plantear una posible intervención en el ámbito familiar para mejorar las habilidades de lectoescritura del alumnado. Para ello, tras reunir información de diversas fuentes relacionadas con la dislexia, se ha elaborado un cuestionario mediante Google Forms que fue ofrecido a docentes especialistas y familias con alumnado con dislexia de las provincias de Burgos, Salamanca y Valladolid. Los datos muestran información sobre temporalidad, objetivos, metodología, materiales y evaluación para una intervención en el ámbito familiar.

Los resultados obtenidos muestran que los encuestados dan gran importancia a la intervención en el ámbito familiar como apoyo y refuerzo escolar, pero no tienen marcado ningún patrón de actuación. En conclusión, este trabajo pretende dar a conocer la importancia de establecer pautas de refuerzo educativo en el ámbito familiar.

**Palabras clave:** dislexia, familia, especialistas, educación, intervención, cuestionario.

## **ABSTRACT**

The present work consists of an investigation on the availability, resources and knowledge that the family of students with dyslexia presents and propose a possible intervention in the family environment with this type of students to improve their literacy skills. To do this, after gathering information from various sources related to dyslexia, a questionnaire was prepared using Google Forms that was offered to specialist teachers and families with students with dyslexia in the provinces of Burgos, Salamanca and Valladolid. The data show information on temporality, objectives, methodology, materials and evaluation for an intervention in the family environment.

The results obtained show that the respondents give great importance to the intervention in the family environment as support and school reinforcement, but they do not have any marked pattern of action. In conclusion, this work aims to publicize the importance of establishing educational reinforcement guidelines in the family environment.

**Key words:** dyslexia, family, specialists, education, intervention, questionnaire

# 1. INTRODUCCIÓN

**“Si pudiésemos entender la naturaleza de los procesos de lectura entenderíamos el funcionamiento de la mente misma, desenmarañando de ese modo uno de los misterios más complejos de la humanidad”.**

**Edmund Burke Huey<sup>1</sup>**

El presente Trabajo de Fin de Grado en Maestro en Educación Primaria con mención en Audición y lenguaje muestra una guía de intervención familiar en alumnado con dislexia y el estudio realizado a especialistas y familiares sobre el desarrollo de la lectoescritura para dicho alumnado en el centro educativo.

En esta guía se pretende divulgar información con respecto a la Dislexia, para aumentar el conocimiento de la sociedad hacia esta dificultad del aprendizaje, pues el desconocimiento de un trastorno es el mayor de los problemas y, considerando que dicha dificultad tiene una prevalencia de un 5-10% de la población mundial es imprescindible su visibilidad (Tamayo, 2017).

Uno de los temas que más preocupa a las familias de alumnado con dislexia radica en su evolución escolar y la ignorancia sobre pautas que se puedan desarrollar en el ámbito familiar para que exista una mejoría en sus habilidades.

Teniendo en cuenta que la dislexia es un trastorno de origen neurobiológico, las familias no van a conseguir con la intervención una eliminación del déficit, pero sí que pueden servir como apoyo y mejora del mismo. Por tanto, se estableció como objetivo general del trabajo conocer en qué medida pueden apoyar al alumnado, curricular y emocionalmente, desde el asesoramiento y continua comunicación con los especialistas del centro educativo de manera complementaria o recurrente para casos de pandemia, enfermedad o alguna situación en la que el alumnado deba permanecer en casa durante un largo periodo de tiempo.

A partir de aspectos recogidos por profesionales del lenguaje y familias con alumnado con dislexia, esta guía servirá como facilitador de conocimientos para el manejo de situaciones de dislexia en el ámbito familiar.

---

<sup>1</sup> Cuetos, F. (2010) recoge la cita de Edmund Burke Huey mencionada anteriormente.

## **2. JUSTIFICACIÓN**

Como futura maestra y especialista, una de mis funciones principales es la prevención en edades tempranas de posibles dificultades y la programación de actividades en el ámbito escolar y familiar que permitan una mejora de las capacidades y habilidades de los individuos. Por ello, es necesaria la investigación para conseguir una efectividad en las intervenciones, dentro y fuera del aula específica.

Con la realización de este trabajo pretendo resolver las mayores inseguridades que presentan los familiares de alumnado con diagnóstico de dislexia, caracterizada por el desconocimiento sobre actuaciones que se deben realizar dentro del hogar.

Cuando tratamos con alumnado que presenta alguna dificultad o trastorno es imprescindible que exista una buena comunicación entre todas las partes del entorno próximo del alumnado, pues con ello se va a generar un ambiente de comprensión y ayuda detallado por parte de la comunidad educativa y los miembros de la familia, evitando a su vez, posibles trastornos de la ansiedad añadidos (Adixmur, 2016).

Por esta razón, es indispensable aconsejar, apoyar y dotar de información adecuada a las familias de este tipo de alumnado para fortalecer los conceptos trabajados en el ámbito escolar y conseguir un desarrollo óptimo de las capacidades del mismo.

Realizar la adaptación de los contenidos que se trabajan en el aula ordinaria de manera dinámica va a permitir al alumnado con dislexia que consiga adquirir los conocimientos propios de su etapa educativa de forma lúdica, sencilla y adaptada a sus capacidades concretas.

Como indica Adixmur (2010) “La familia debe implicarse activamente en la educación, y no dejar toda la responsabilidad en manos del centro educativo”. No se debe tener miedo a enfrentarse a una persona con dislexia por inseguridad, desconocimiento o incapacidad. El centro educativo cuenta con especialistas que deben dar a conocer pautas para facilitar una intervención en un ámbito no académico y, aunque el papel determinante en la intervención sea el centro, las familias tienen que servir como apoyo emocional, social y educativo.

## **3. OBJETIVOS**

### **3.1 OBJETIVOS GENERALES**

- » Conocer la situación familiar para establecer pautas de refuerzo educativo.
- » Ofrecer alternativas de asesoramiento e intervención en el ámbito familiar.

### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- » Valorar las dificultades que impiden el uso de algunos recursos en el ámbito familiar.
- » Minimizar el desconocimiento de las familias ante la presencia de dislexia.
- » Ofrecer herramientas y mecanismos para intervenir en el ámbito familiar.
- » Conocer las posibles metodologías educativas para implantar en el entorno familiar.
- » Recalcar la importancia del apoyo familiar para un correcto desarrollo de las habilidades del alumnado con dislexia.

## **4. ANÁLISIS DEL ESTADO EN CUESTIÓN: DISLEXIA**

Con el fin de realizar una correcta intervención con el alumnado con dislexia, es preciso estudiar el marco teórico de este trastorno para conocer los rasgos esenciales del mismo y poder así establecer una intervención adecuada, precisa y conseguir una mejora de sus habilidades.

De este modo, se realizará un análisis teórico del concepto, causas, características, clasificación y comorbilidad de la dislexia. Posteriormente, con el fin de conocer posibles dificultades persistentes en alumnado con dislexia en relación con la lectoescritura, se estudiarán los procesos cognitivos mediante los cuales cualquier individuo adquiere la lectura y escritura de manera generalizada.

## **4.1 DEFINICIÓN**

La definición de dislexia se ha visto modificada en función de la época y el autor. Por ello, se ha realizado una recogida de información exhaustiva sobre la evolución del concepto, desde 1964 hasta la actualidad.

La primera persona en reconocer el término de dislexia fue el conocido neurólogo McDonald Critchley en 1964 (Herrera, Lewis, Jubiz y Salcedo, 2007). Sin embargo, el estudio de esta dificultad ya había comenzado en el s.XIX por James Hinshelwood, aunque en esos momentos a la dificultad de interpretación de signos gráficos se la tipificaba como ceguera (Aceña, 1995). Finalmente, esta idea fue refutada en 1979 por un estudio realizado por Frank Vellutino (Cuetos, Soriano y Rello, 2019).

Desde entonces, la definición acerca de la dislexia ha sido objeto de discusión, surgiendo a su vez diversas definiciones y estudios.

En el DSM-V se incluye la dislexia dentro de los trastornos de la comunicación y, a su vez, especificado como trastorno del neurodesarrollo. Aunque no se expone una definición precisa de dislexia, se refiere a ella como “patrón de dificultades del aprendizaje que se caracteriza por problemas con el reconocimiento de palabras en forma precisa o fluida, deletrear mal y poca capacidad ortográfica” (DSM-V, 2014).

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales presenta la dislexia como un conjunto de dificultades en las que la lectura y escritura se encuentran afectadas. Cabe destacar los diversos grados de afección que este trastorno presenta y, por lo tanto, es necesario conocer las áreas concretas en las que el alumnado presenta alguna dificultad para poder concretar una intervención personal y específica.

La Asociación de Dislexia y otras dificultades de Aprendizaje de la Región de Murcia (2016) define la dislexia como “dificultad de aprendizaje que afecta aproximadamente al 10% de las personas. Tiene un origen neurobiológico y se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y fluido de las palabras escritas, y por problemas de ortografía y decodificación” (p.7). Según Adixmur, es una dificultad a la que menos de un cuarto de la población se le diagnostica y que, al estar afectada una zona del cerebro en concreto, existe la probabilidad de presentar otras dificultades añadidas al trastorno. La comorbilidad con otras dificultades es un hecho que lo diferencia de otros trastornos.



Al tratarse de una alteración genética no se va a conseguir una recuperación íntegra de las capacidades; sin embargo, una intervención temprana, hasta los 8 años, va a permitir una mejora en el desarrollo de la lectoescritura puesto que la plasticidad del cerebro permite la modificación del área cortical que rige estos aprendizajes (Gobierno de Aragón, 2017).

Finalmente, de todas las aportaciones, la definición referente y valorada como la más acertada fue detallada en una reunión de Washington en 2002 por la Asociación Internacional de Dislexia como:

La dislexia es una incapacidad específica de aprendizaje de origen neurobiológico. Se caracteriza por dificultades en la precisión y/o fluidez en el reconocimiento de palabras, así como deficiencias en la escritura y en las capacidades de decodificación. Esas dificultades resultan de un déficit en el componente fonológico del lenguaje que es a menudo inesperado en relación con otras capacidades cognitivas y a la adecuada instrucción escolar (Cuetos et al., 2019, p. 21).

Esta definición recoge un aspecto importante que no había sido introducido hasta ese momento que es lo inesperado de este trastorno, pues no presenta dificultades en ninguna otra capacidad o habilidad, pudiendo incluso destacar en alguna de ellas.

En conclusión, entendemos la dislexia como una dificultad persistente en la que se encuentran afectadas las capacidades relacionadas con la lectura y escritura de sílabas, palabras u oraciones completas con mayor o menor dificultad descartando cualquier otra dificultad añadida y sin una explicación aparente sobre su aparición. Se trata de un trastorno específico de aprendizaje y con origen neurobiológico, aparece de manera inesperada y determinada por factores genéticos.

## **4.2 CAUSAS**

Cada persona que se encuentra en este planeta es diferente, cada uno tenemos unas cualidades, habilidades y capacidades que nos distinguen del resto de seres humanos y, aunque vivamos en la misma ciudad, pueblo o barrio seguimos teniendo unas características que nos hacen únicos.

Por esta razón, no se pueden concretar unas causas genéricas para todas las personas que presentan dislexia, sino que existen diferentes afectaciones en función de los aspectos que se encuentren alterados en cada caso en concreto (Gobierno de Aragón, 2017).

Como indican Gómez, J., Montilla, A., Torrealba, F. (2006) las investigaciones que se han realizado sobre las causas de la dislexia no son claras, aunque se ha comprobado que el cerebro de una persona disléxica es diferente, así como el componente genético. Por ello, esta dificultad presenta un factor neurobiológico y hereditario.

Una de las teorías que se sugirió hace un siglo se basaba en un déficit perceptivo y visual. Sin embargo, Vellutino, en uno de sus estudios realizados destacó que la principal dificultad que presentaba el alumnado con dislexia se encontraba en el área verbal. Posteriormente, estas teorías fueron evolucionando y se realizaron numerosos estudios para concretar una causa detallada sobre el origen de la dislexia, considerando que la dificultad se daba en el aspecto fonológico (Suárez, P. y Cuetos, F., 2012).

Dado que el procesamiento fonológico es la capacidad que tiene el ser humano de usar los sonidos y formas de un idioma concreto para desarrollar la escritura y lectura (Mendes y Barrera, 2017) es importante trabajar y reforzar estas habilidades para que se produzca una correcta evolución de la lectoescritura. Mendes y Barrera (2017) indican que “las habilidades metafonológicas se relacionan con el éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura” (p.299).

Por esta razón, Cuetos et al. (2019) determinaron que las principales alteraciones que presenta un individuo en el procesamiento fonológico son:

<b>Conciencia fonológica.</b>	Capacidad para percibir y manipular los sonidos del habla.
<b>Memoria verbal a corto plazo.</b>	Capacidad de retener estímulos verbales.
<b>Memoria denominación rápida.</b>	Capacidad de recuperar de manera rápida y automatizada nombres de estímulos visuales.

**Figura 1.** *Dificultades del procesamiento fonológico.*

Ardila, Rosselli y Matute (2005) indican que “si la representación fonológica no se encuentra bien asimilada al ingresar a la escuela, el niño tendrá dificultades para aprender a leer” (p.14). De este modo, se entiende el procesamiento fonológico como una de las mayores dificultades que presentan los individuos con dislexia.

Un déficit en la conciencia fonológica puede producir grandes dificultades en la habilidad lectora, repercutiendo en el reconocimiento de las letras, palabras conocidas y pseudopalabras. Cuando un individuo presenta dificultades en este aspecto, el porcentaje de que se produzca un fracaso lector aumenta considerablemente (Ayuso, 2004).

En resumen, a medida que avanzan los años y el mundo evoluciona se van realizando nuevas aportaciones científicas y experimentos que certifican o anulan las investigaciones realizadas para conocer las causas que afectan en la dislexia; sin embargo, a pesar de los avances no se puede especificar una causa general sobre la dislexia, pero sí que se pueden considerar factores determinantes en este trastorno del aprendizaje.

No obstante, a continuación, se van a determinar las características generales que presenta el alumnado con dislexia tipificado por edades para concretar el máximo posible las mismas y acercarnos a aspectos más exactos, ya que, como en las causas, se debe tener en cuenta la persona que tiene diagnóstico de dislexia en concreto.

### **4.3 CARACTERÍSTICAS**

La dislexia resulta en nuestra sociedad una dificultad invisible y desconocida que no tiene la suficiente repercusión como cualquier otro trastorno para nuestros centros, aun así, muchos docentes y familias tienen que enfrentarse a este problema casi diariamente (Quintanal, 2011).

Como consecuencia de este desconocimiento general, diversos autores han realizado estudios e investigaciones sobre posibles aspectos que puedan destacar en el desarrollo del alumnado como sospecha de una dificultad persistente en la evolución del mismo durante su etapa educativa. Por ello, es imprescindible conocer las características que el alumnado disléxico puede presentar para trabajar desde ese aspecto concreto de manera precisa y no de forma genérica.

Durante el periodo de Educación Infantil y los dos primeros cursos de Educación Primaria el alumno se encuentra en proceso de adquisición de la lectura y escritura, por lo que no se puede todavía evaluar exhaustivamente los aspectos propiamente de dislexia, es decir, hasta tercero de primaria no se puede realizar un diagnóstico (Gobierno de Aragón, 2017).

Considerando los aspectos mencionados anteriormente, el Gobierno de Aragón (2017, pp.51-53) diferencia las características comunes a todas las etapas educativas de forma genérica.

	<b>Ed. Primaria y Ed. Secundaria</b>
Habla	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Dificultades de acceso al vocabulario.</li> <li>» Problemas para seguir una serie de instrucciones.</li> <li>» Errores de evocación en algunas palabras.</li> <li>» Dificultades para encontrar la palabra adecuada.</li> </ul>
Aspectos cognitivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Dificultades en la automatización del abecedario, diccionario, etc.</li> <li>» Confusiones en el vocabulario y con la orientación espacial.</li> <li>» Bajos niveles de memoria para datos, fórmulas, definiciones, etc.</li> <li>» Dificultades para sacar conclusiones.</li> <li>» Problemas en la seriación y retención de series.</li> <li>» Dificultades para recordar lo aprendido.</li> <li>» Problemas para relacionar contenidos nuevos con los ya adquiridos.</li> <li>» Extraordinaria capacidad para recordar hechos, situaciones, etc.</li> <li>» Dificultades de concentración cuando lee o escribe.</li> </ul>
Coordinación	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Dificultades para coger adecuadamente el lápiz.</li> <li>» Coordinación motórica pobre: se equivoca con facilidad, mala grafía e interlineado.</li> <li>» Confusiones entre izquierda y derecha.</li> <li>» Dificultades en realizar determinados movimientos.</li> </ul>
Comprensión	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Dificultades para manejar el reloj, controlar su tiempo y tareas secuenciales.</li> </ul>
Aspectos personales y sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Dificultades para organizarse y escasa autonomía personal.</li> <li>» Dificultades para estudiar.</li> <li>» No termina las tareas en el tiempo esperado.</li> <li>» Emocionalmente sensible, inseguro e inhibido.</li> </ul>

**Figura 2.** Características comunes asociadas a todas las etapas educativas.

No obstante, no ha sido la única aportación realizada sobre las características, sino que existen otros muchos autores como Márquez Brenes (2009) que realiza una diferenciación más exhaustiva y detallada de las dificultades que presenta el alumnado con dislexia en dos grandes grupos de edad (alumnado entre 6-9 años y alumnado mayor de 9 años), evaluando cómo son los déficits en el lenguaje, lectura y escritura en ambos grupos.

Resumiendo, las características facilitan y orientan para identificar la tipología concreta que presenta y el conocimiento de las mismas, permitirá a los especialistas conocer cuáles son los aspectos generales en los que mayores dificultades presentan y les permitirá afirmar el diagnóstico de dicho trastorno del aprendizaje, la dislexia.

Las áreas donde el alumnado con dislexia presenta dificultades son: lenguaje oral, lectura, escritura, aspectos cognitivos, coordinación y comprensión. Sin olvidarnos de los aspectos personales, sociales y de autoestima, pudiendo prevenir cualquier trastorno añadido o un abandono escolar temprano, ya que como Portellano (2004) afirma “la dislexia constituye un frecuente motivo de fracaso escolar” (p.81).

#### 4.4 CLASIFICACIÓN Y TIPOS

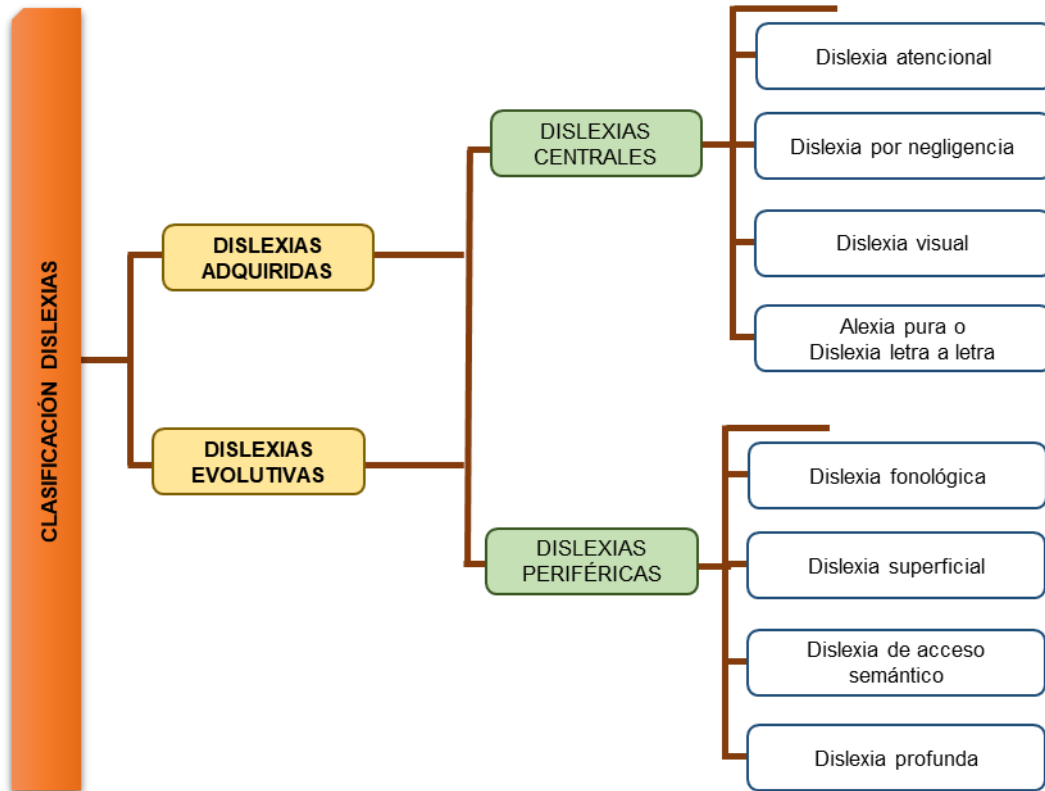
Como ya hemos mencionado anteriormente, la dislexia presenta unas características genéricas para todos los casos, pero también existen otras dificultades asociadas específicamente para cada tipo de dislexia que presente un individuo en concreto.

Tamayo (2015) recoge las hipótesis estudiadas por varios autores en 1999, que determinan que el trastorno de la dislexia se puede diferenciar en dos tipos, conocidos como:

<b>Dislexia fonológica</b>	Dificultades en la conversión grafema-fonema. Tienden a utilizar la ruta léxica.
<b>Dislexia superficial</b>	Dificultades en el reconocimiento de la palabra de forma general, como un todo. Tienden a utilizar la ruta subléxica.

**Figura 3.** Clasificación de los tipos de dislexia.

Posteriormente, se introdujeron nuevas clasificaciones basadas en los estudios realizados en el año 1999 que sirvieron para conocer nuevos modelos de clasificación de la dislexia. Cuetos (2010) discrimina entre dos grupos de dislexia de forma global y las dislexias específicas que se encuentran en cada grupo en particular y, estas son:



**Figura 4.** Clasificación Dislexias por Cuetos (2010).

Teniendo en cuenta que la dislexia puede aparecer en los sujetos antes o después de haber adquirido la lectura, podemos establecer dos grandes tipos: dislexias adquiridas y dislexias evolutivas. Siguiendo las afirmaciones que propuso Cuetos (2010), entendemos que, por una parte, las *dislexias adquiridas* son “trastornos de lectura de aquellas personas que, habiendo logrado un determinado nivel lector, pierden total o parcialmente la capacidad de leer, como consecuencia de una lesión cerebral, del tipo que sea” (p.83).

Por otra parte, se considera que las *dislexias evolutivas* son “trastornos de lectura de aquellos niños que sin ninguna razón aparente presentan dificultades especiales en el aprendizaje de la lectura” (p.83).

En ambos casos de dislexia, la lectura es el factor determinante de dicha dificultad. Por tanto, si se quiere prevenir el desarrollo de posibles dificultades lectoras, es imprescindible que desde el ámbito escolar y familiar se fomente el hábito lector.

Dado que la dislexia es un trastorno neurobiológico y sus disfunciones están relacionadas con una lesión en el cerebro, algunos autores estudiados por Cuetos (2010) determinan que existen los mismos subtipos para cada tipo de dislexia mencionada anteriormente.

Por esta razón, en la Figura 4 se delimitan en ambos tipos de dislexia las mismas subdivisiones, dislexias periféricas y centrales. En la primera de ellas, se encuentran dificultades en los procesos perceptivos e identificación de las letras, por lo que en las dislexias centrales existen déficits en el procesamiento semántico y sintáctico (Cuetos, 2010).

En definitiva, la dislexia presenta diferentes clasificaciones en función del autor y dificultades que presente el individuo con dislexia, pero con unas características similares en aspectos interrelacionados entre lectura y escritura de las palabras. Por ello, es importante conocer las características o dificultades que presente el alumnado para ajustar la intervención a realizar para el mismo.

## **4.5 COMORBILIDAD**

La dislexia es una dificultad que se encuentra presente de manera específica en el aprendizaje de la lectura. Debido a esto se pueden presentar otras alteraciones o dificultades en el desarrollo de las capacidades escolares.

Según Adixmur (2016) podemos encontrarnos con las siguientes dificultades asociadas a la dislexia:

- Disgrafía
- Disortografía
- Discalculia
- TDA - H

Teniendo en cuenta las dificultades que pueden estar asociadas al trastorno de dislexia, debemos conocer el significado de cada una de estas. Artigas-Pallarés (2002) afirma que:

Se define, de acuerdo con el DSM-IV, como la discrepancia entre las capacidades de escribir y la edad, que causa una interferencia con las actividades de la vida cotidiana para las que se requiere la escritura [...] Basada en el lenguaje consiste en la dificultad para construir correctamente las palabras escritas (p.10).

Este autor determina que la principal dificultad del alumnado que presenta disgrafía repercute en el trazo de las grafías, aumentando las deficiencias para conseguir una adecuada escritura de las letras y palabras.

El siguiente concepto, la disortografía, queda definido por Ramírez (2010) como “dificultad significativa en la transcripción del código escrito de forma inexacta” (p.2). Por lo tanto, el proceso de escritura se encuentra también afectado ya que presenta un déficit en la relación entre grafía y normas ortográficas arbitrarias y naturales.

El profesor Fonseca (2019) recoge la definición de discalculia establecida por Giordano, L. afirmando que:

La dificultad específica en el proceso de aprendizaje del cálculo que se manifiesta entre los alumnos de inteligencia normal, no repetidores de grado y que concurren normalmente a la escuela primaria, pero que realizan deficientemente una o más operaciones matemáticas (p.216).

El profesor destaca aspectos ya mencionados en el concepto de dislexia y demuestra que no solamente este es un trastorno inesperado, sino que la discalculia presenta también factores normalizados en el desarrollo del alumnado. Por ello, se considera un factor detonante del trastorno la deficiencia que aparece en el ámbito matemático.

Por último, el término de TDA-H es definido por la Fundación de Ayuda a la Infancia en Castilla y León (2010) como “síndrome conductual con bases neurobiológicas del comportamiento caracterizado por distracción de moderada a severa, periodos de atención breve, inquietud motora, inestabilidad emocional y conductas impulsiva” (p.14).

El trastorno por déficit de atención puede aparecer con o sin hiperactividad, pero en ambos casos es una dificultad caracterizada por la aparición de síntomas como: déficit de atención, impulsividad e hiperactividad motora y/o verbal.



Es importante también tener en cuenta posibles dificultades adicionales que repercutan en las personas con dislexia, no solamente los trastornos asociados sino efectos tales como: desinterés por el estudio, retraso evolutivo, depresión, inseguridad, abandono escolar, desconfianza en uno mismo, etc. (Asociación Andaluza de Dislexia, 2010).

En definitiva, la dislexia es un trastorno que presenta múltiples deficiencias por sí misma, pero además en muchos casos se presentan otros trastornos que dificultan aún más el desarrollo óptimo de las capacidades del individuo con dislexia. Es imprescindible, por tanto, una detección temprana para prevenir posibles incrementos de las dificultades que la propia dislexia puede traer consigo.

## 5. PROCESOS IMPLICADOS EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA

Una de las ideas más extendidas por la sociedad es que la única función del sistema educativo es la transmisión de conocimientos. Teniendo en cuenta esto, la utilización del lenguaje oral y escrito se convierte en la principal herramienta para su consecución. Aunque no todos los individuos consideremos que esto es verídico, el aprendizaje de lectoescritura se convierte en un factor de vital importancia para conseguir este hecho.

Tal y como indica Urquijo (2007) “la lectura es un proceso altamente complejo, dinámico y progresivo en el que operan conductas neuropsicológicas, neuromotoras, cognitivas, perceptivas, psico-socio-afectivas, ambientales y culturales” (p.4). Por tanto, es importante dedicar tiempo a este proceso para que se pueda conseguir una adquisición correcta y adaptada a la edad de cada individuo en concreto ya que se necesita de muchos factores para una correcta ejecución.

El aprendizaje de la lectura supone la dedicación de gran cantidad de horas lectivas para que se adquieran de manera afectiva, produciendo modificaciones en aspectos cerebrales.

Cuando se habla de adquisición de la lectura, Cuetos (2010) lo divide en cuatro niveles de procesamiento en los que establecen varios aspectos cognitivos en cada uno, estos son:



**Figura 6.** Niveles de procesamiento de Cuetos (2010)

**Procesamiento perceptivo o de identificación de las letras:** El primer proceso que se realiza es el movimiento de los ojos a través de pequeños saltos (movimientos sacádicos) para ir analizando los signos gráficos. Cuando el individuo encuentra una palabra que no reconoce en un golpe de vista sencillo se efectúa un momento de inmovilización (fijación) o se vuelve hacia atrás (regresiones) para obtener esa información. Finalmente, esta información recogida por nuestros ojos se lleva hasta la memoria icónica, capacidad de retención de datos a corto plazo, para después transportarlo hasta la memoria de trabajo, a largo plazo

**Reconocimiento visual de las palabras:** Es la capacidad mediante la cual obtenemos el significado de la palabra y su pronunciación, que en algunas ocasiones se realiza de forma instantánea. Por ello, Coltheart (1981, 1985) expone un modelo para llegar desde la palabra escrita al significado de la misma, este es el modelo dual o de doble ruta. Una de estas dos vías es la ruta léxica, directa o visual, que nos permite leer las palabras a partir de las representaciones visuales que tenemos en nuestra memoria. Y, la ruta subléxica, indirecta o fonológica realiza una transformación del grafema-letras en fonemas-sonidos.

Para adquirir la información completa de un texto es importante reconocer cada palabra de forma aislada que va constituyendo la oración. Vellutino afirmaba que el reconocimiento de la palabra viene determinado por el contexto y características de las palabras, así como las propias destrezas del lector.

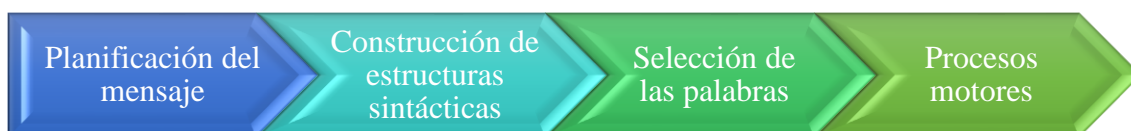
**Procesamiento sintáctico:** Busca analizar las oraciones desde el punto de vista gramatical, es decir la función que cada palabra cumple dentro de una oración, sin necesidad de conocer el significado de la misma.

**Procesamiento semántico:** Consiste en extraer el significado de la oración en su conjunto y su inclusión en los conocimientos que ya se encuentran establecidos en la memoria de trabajo, construyendo una representación mental de todo el contenido para poder acceder a él.

Por otra parte, tenemos que conocer otro aspecto esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la escritura. Tal y como indican Montealegre y Forero (2006) “el aprendizaje del lenguaje escrito consiste en apropiarse de un sistema determinado de símbolos y signos cuyo dominio marca un momento crucial en el desarrollo cultural del niño” (p.3).

De este modo, se deben aprender y desarrollar ambos procesos de manera simultánea para que los signos gráficos que adquirimos por la lectura podamos reflejarla de manera escrita con coherencia y sentido.

Cuetos (2019) determina que al menos son necesarios cuatro procesos cognitivos compuestos por otros subprocesos a mayores, estos son:



**Figura 7.** Niveles de procesamiento de Cuetos (2019).

**Planificación del mensaje:** Es necesario recurrir a la memoria de trabajo, donde se encuentra toda la información y conceptos generales, para conseguir generar y organizar las ideas para redactar un borrador o supuesto mensaje mentalmente sobre lo que se pretende contar.

**Construcción de la estructura sintáctica:** Una vez que se ha diseñado un esquema mental, comienza la construcción de oraciones con sentido recurriendo a reglas sintácticas que nos ayudan a redactar un mensaje de manera coherente. Para realizar este proceso es necesario conocer estructuras gramaticales para realizar una colocación correcta de las palabras funcionales y poderlas unir con nexos.

**Selección de palabras:** Es necesaria la búsqueda de los elementos léxicos, para rellenar las ideas creadas con palabras que expresen lo que queremos transmitir. Por ello, se recurre a dos procesos diferentes en función de cómo se quiera transmitir, mediante el habla (vía oral) utilizando el léxico fonológico para recurrir al almacén de pronunciación o, de forma escrita por el léxico ortográfico en el almacén grafémica, siempre realizando conversiones grafema-fonema.

**Procesos motores:** es el resultado de todos los procesos anteriores. De modo que se recurre a la grafía de las letras y a la memoria donde se encuentran las distintas formas en las que se puede representar una palabra (alógrafos) y, posteriormente al almacén alográfico para realizar una correcta representación del fonema correspondiente.

Desde otro punto de vista, el Gobierno de Aragón (2017) establece que:

El alumnado adquiere, con carácter general, el lenguaje oral por la simple exposición al medio socio-familiar. No es así con la lectura y la escritura, que precisan de una instrucción sistemática y prolongada, teniendo que ser conscientes de los signos que representan los sonidos de las palabras (p. 20).

La lectura y la escritura necesitan de un método de enseñanza-aprendizaje en el que se adquieran los signos gráficos y los sonidos de cada letra en concreto. La lectoescritura necesita de un proceso de desarrollo, situado en el último curso de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria, para su correcta adquisición, pues no se existe otro método para generar estas habilidades.

Por esto mismo, el Gobierno de Aragón (2017) indica unas etapas en las que se van adquiriendo de manera progresiva las destrezas propias de lectura. Estas son:

<b>Etapa logográfica</b>	Aprendizaje de las grafías de las palabras escritas a partir de un elemento visual reconocible.
<b>Etapa alfabética</b>	Aprendizaje de la relación entre un grafema con su correspondiente fonema, es decir, reconocimiento del sonido de las letras. Etapa de mayor dificultad para alumnado con dislexia.
<b>Etapa ortográfica</b>	Reconocimiento de grandes cantidades de palabras. Se genera un almacén en la memoria donde se relacionan las palabras con su significado correspondiente.

**Figura 8.** *Etapas de adquisición de la lectura del Gobierno de Aragón (2017).*

## 6. METODOLOGÍA

Para realizar una aproximación acerca de la situación que experimentan las familias del alumnado que presenta dislexia se ha realizado el siguiente estudio utilizando la investigación cualitativa y cuantitativa. Según Taylor y Bogdan (1987) la investigación se presenta como una metodología que permite comprender las experiencias de los sujetos que participan en situaciones determinadas.

### 6.1 BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN

La información obtenida ha sido recogida tras haber realizado una investigación detallada y precisa teniendo en cuenta diversas fuentes electrónicas y material de autoría publicado.

Esta información ha pasado diversos filtros de manera crítica y científica, manteniendo el objetivo principal del presente trabajo: conocer las dificultades o limitaciones que presentan las familias y especialistas hacia el trastorno de dislexia.

### 6.2 ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO

El estudio pretende realizar una recopilación de datos cuantitativos y cualitativos a partir de un cuestionario compuesto por preguntas abiertas y cerradas con múltiples opciones permitiéndonos conocer las ideas principales y conceptos que los encuestados tienen acerca de la dislexia, así como la disponibilidad y aspectos que trabajar con este tipo de alumnado.

El cuestionario se divide en los siguientes campos:

- *Identificación.* Conseguir información para detallar las características geográficas, edad, sexo, centro educativo, etc.
- *Definición de dislexia.* Se detallan tres conceptos tratados en el presente trabajo donde los entrevistados deberán marcar la respuesta que se ajuste más al concepto y las áreas educativas que se encuentran afectadas desde su punto de vista.
- *Niveles de procesamiento de la lectura.* Puntuar los ítems que desde la experiencia personal de cada encuestado considere que se desarrollan de manera más notable en el ámbito escolar, teniendo en cuenta la clasificación que realiza Cuetos (2010) en la adquisición de la lectoescritura.

- *Intervención en el ámbito familiar para el alumnado con dislexia.* Dentro de este punto se pretende recabar información sobre aspectos globales (tiempo, materiales, objetivos, metodología y evaluación), para tenerse en cuenta a la hora de planificar una intervención dentro del ámbito familiar.

La herramienta utilizada para la obtención de información ha sido un cuestionario realizado mediante Google Forms y estructurado por una serie de campos bien definidos que se muestran en el [Anexo I](#). La elección del cuestionario de manera online como instrumento se debe a que se pretende llegar a un número elevado de especialistas y familias de diversos lugares geográficos y recoger los datos de una manera directa y más sencilla para todos los entrevistados.

El método de difusión ha sido mediante un *software* generador de encuestas necesitando de acceso a Internet para la resolución de los mismos. La dirección web se ha entregado a especialistas de audición y el lenguaje mediante un *link* y tras un periodo de tiempo se han recogido los datos registrados en la página web.

El plazo para que los participantes cumplimentaran el formulario ha sido de tres semanas. Asimismo, se ha hecho hincapié en la resolución del cuestionario de una forma sincera por parte de los participantes para tener datos ajustados a la realidad y en la necesidad de responder a todas las cuestiones formuladas.

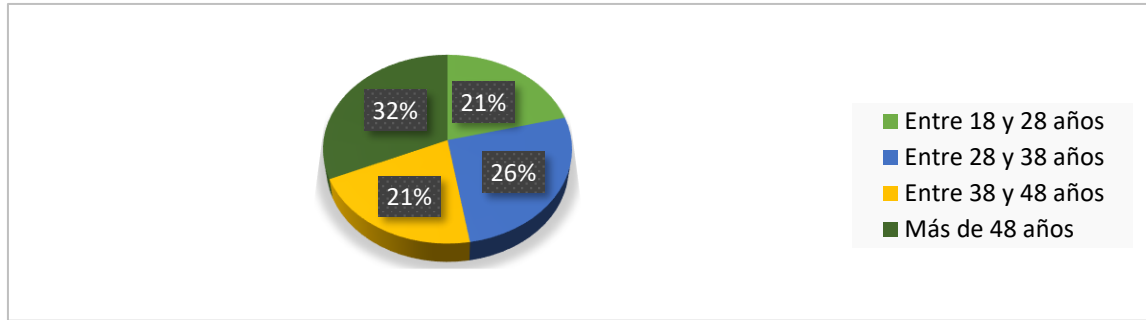
## **6.3 TRABAJO DE CAMPO**

En este apartado se presenta la identificación de los participantes, es decir, los datos referentes a la población, centro educativo y personal.

### **6.3.1 Muestra**

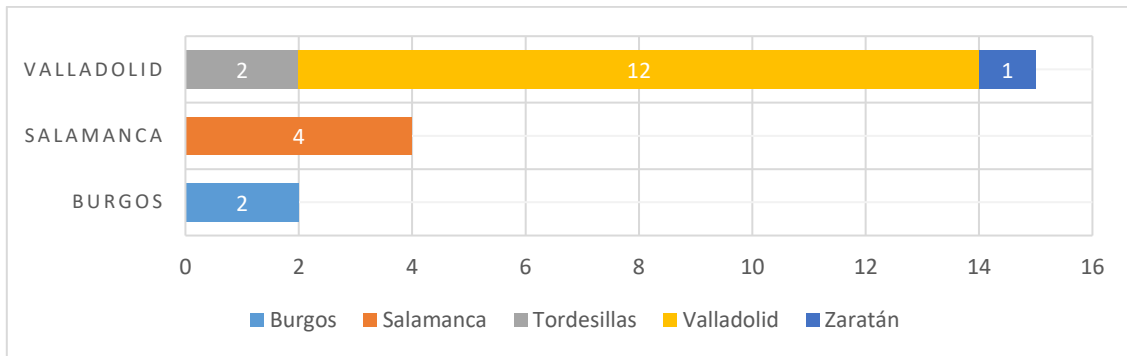
La muestra está formada por un total de 19 personas, divididas en 5 hombres y 14 mujeres, de los cuales 14 son docentes especialistas en Audición y Lenguaje y 5 familiares de alumnado con dislexia pertenecientes a las provincias de Burgos, Salamanca y Valladolid.

Según la *Figura 9*, el mayor porcentaje de entrevistados supera los 48 años, considerando su experiencia y conocimientos en el área educativa y familiar relevante para la investigación del presente trabajo.



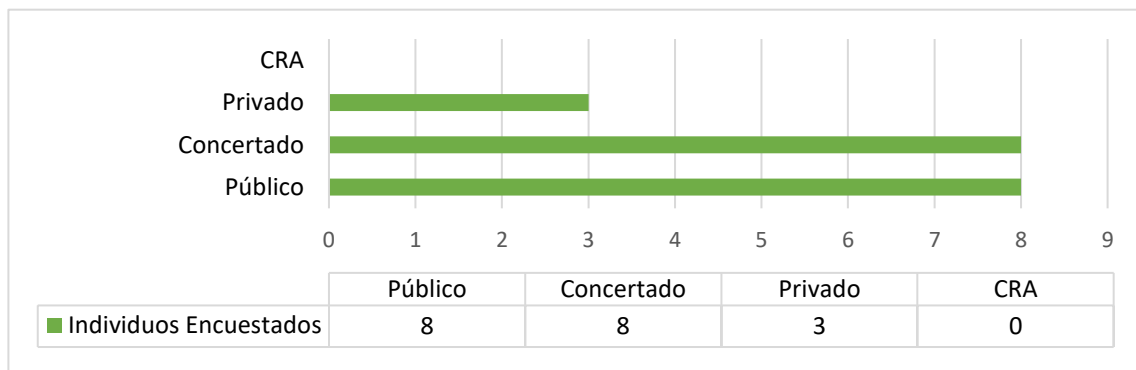
**Figura 9.** Identificación de la muestra: Edad.

Como podemos observar en la *Figura 10*, el total de los profesionales y familias encuestadas pertenecen a la Comunidad de Castilla y León, 4 a la provincia Salamanca, 2 a Burgos y 15 a la provincia de Valladolid, de los cuales, 1 forma parte del municipio de Zaratán y 2 al de Tordesillas.



**Figura 10.** Identificación geográfica: localización.

Asimismo, en la *Figura 11*, se muestra que el 42,1% de los encuestados pertenecen a docentes y familias de centros de enseñanza pública, otro 42,1% a la enseñanza concertada y el 15,8% a la privada.



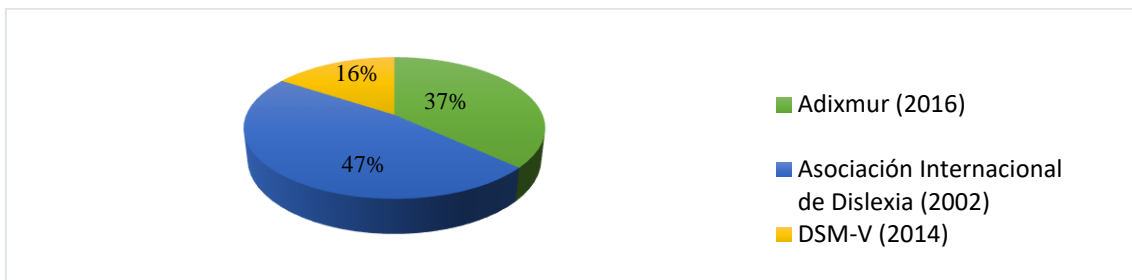
**Figura 11.** Identificación geográfica: centro educativo.

## 7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 7.1 DEFINICIÓN DE DISLEXIA

En el cuestionario quedan reflejadas las definiciones que se han considerado a lo largo de la historia como las más relevantes en el estudio de esta dificultad y, teniendo en cuenta las respuestas obtenidas por parte de los encuestados (*Figura 12*), podemos establecer como definición más adecuada y específica la recogida por Cuetos et al. (2019) de la Asociación Internacional de Dislexia descrita como:

La dislexia es una incapacidad específica de aprendizaje de origen neurobiológico. Se caracteriza por dificultades en la precisión y/o fluidez en el reconocimiento de palabras, así como deficiencias en la escritura y en las capacidades de decodificación. Esas dificultades resultan de un déficit en el componente fonológico del lenguaje que es a menudo inesperado en relación con otras capacidades cognitivas y a la adecuada instrucción escolar (p. 21).

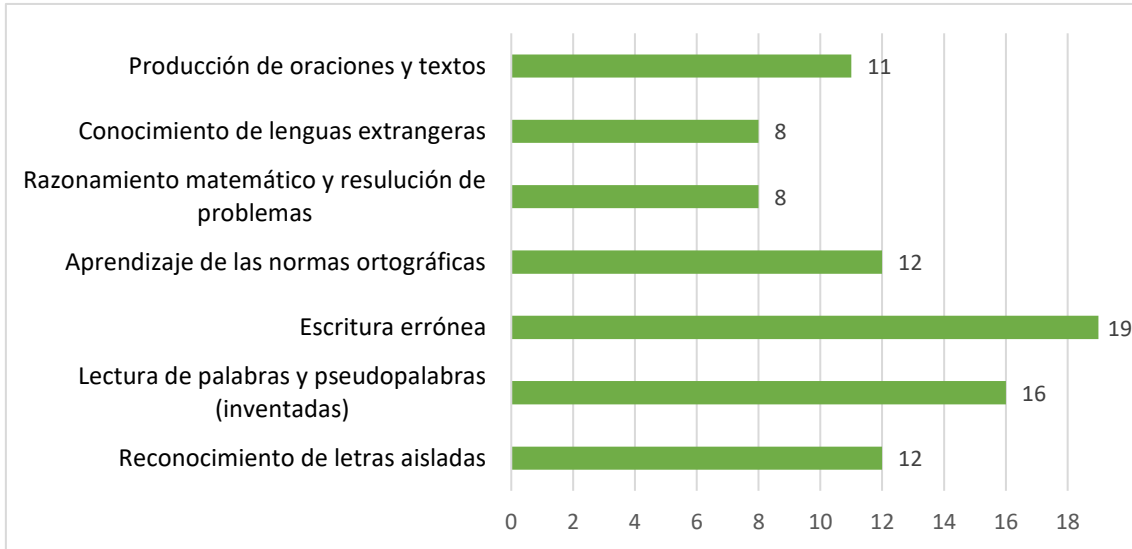


**Figura 12.** *Definición de Dislexia.*

Existen gran cantidad de encuestados que escogen también la definición de Adixmur (2016) como aquella que se ajusta más a las características que presenta el alumnado con dislexia. Ambas definiciones comparten términos como “origen neurobiológico”, “aprendizaje”, “precisión”, “fluidez” y “decodificación”. De este modo, se consideran estos los conceptos clave para definir el concepto de dislexia.

Según la *Figura 13*, las mayores dificultades que los encuestados encuentran en el alumnado con dislexia son la escritura errónea y lectura de palabras y pseudopalabras (palabras inventadas). Teniendo en cuenta esto, podemos observar que ambas dificultades son características de un desarrollo correcto de la lectoescritura.





**Figura 13.** Áreas del conocimiento con dificultades.

Existen aportaciones de diversos autores que determinan que no solamente la habilidad lectora y escritora es una dificultad persistente en alumnado con dislexia, sino que el cociente intelectual es también un factor característico de este trastorno. Sin embargo, en años posteriores se han refutado estas propuestas determinando que la dificultad de la dislexia no reside en la capacidad intelectual, sino que se encuentra únicamente en las dificultades de lectoescritura (Tamayo, 2017).

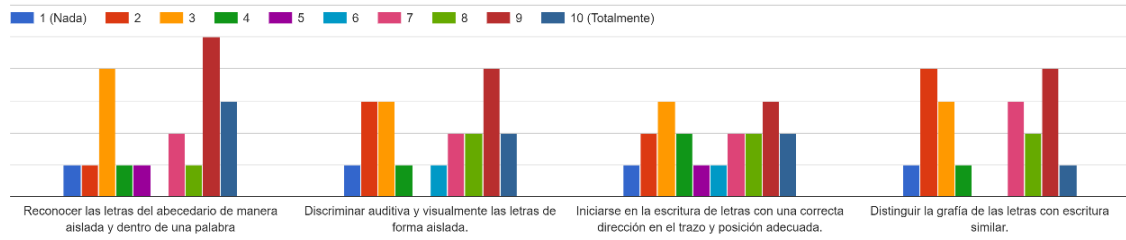
## 7.2 NIVELES DE PROCESAMIENTO

Teniendo en cuenta los niveles de procesamiento de la lectura establecido por Cuetos (2010) se han definido una serie de ítems que son, desde el punto de vista personal, importantes de establecer en el ámbito educativo, pues son necesarios para conseguir un desarrollo adecuado de las habilidades del alumnado con dislexia.

### **PERCEPTIVOS Y DE IDENTIFICACIÓN DE LAS LETRAS**

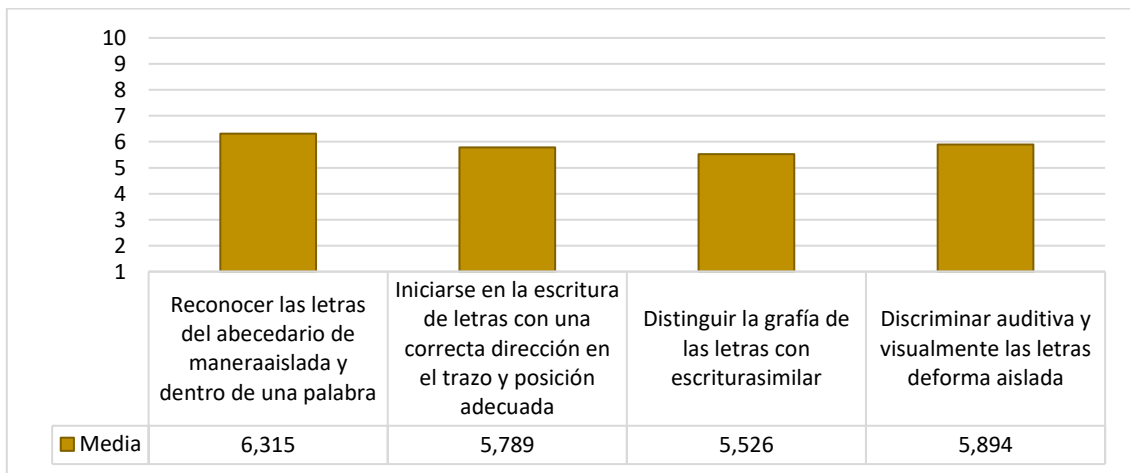
Dentro del primer nivel, *Figura 14*, nos encontramos con una serie de características que deben ser trabajadas en el ámbito educativo para prevenir o intervenir en trastornos del aprendizaje propios de la lectoescritura, como la dislexia.

- Reconocer las letras del abecedario de manera aislada y dentro de una palabra.
- Discriminar auditiva y visualmente las letras de forma aislada.
- Iniciarse en la escritura de letras con una correcta dirección en el trazo y posición adecuada.
- Distinguir la grafía de las letras con escritura similar.



**Figura 14.** Nivel de procesamiento: Perceptivo y de Identificación de letras.

Teniendo en cuenta que los valores van desde el 1 (no se trabaja nada) hasta el 10 (totalmente), se ha realizado unas medias aritméticas de los valores para obtener una visión generalizada de todas las puntuaciones obtenidas en este nivel de procesamiento y, así observar cómo se trabajan estos aspectos dentro de un centro educativo, *Figura 15.*



**Figura 15.** Media aritmética Procesamiento perceptivos y de identificación de letras.

Como podemos observar en la Figura 15, las medias alcanzan difícilmente el aprobado, dando a entender que estos aspectos son trabajados raramente en el ámbito educativo. De todas ellas, el aspecto al que mayor dedicación se le emplea es “Reconocer las letras del abecedario de manera aislada y dentro de una palabra”.

La última parte es un factor determinante para alcanzar el resto de los niveles establecidos, pues como indica la Romero (2004) “Estas habilidades son herramientas importantes para desarrollar niveles cada vez más elaborados de pensamiento” (p. 7).

Los docentes deben facilitar el conocimiento de las letras de forma aislada al alumnado e ir ampliando a sílabas, palabras, oraciones, etc. De esta manera, se conseguirá un desarrollo íntegro de todas las capacidades del individuo.

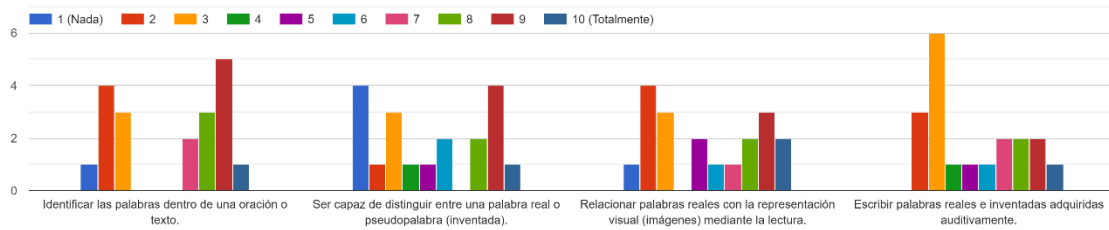
**RECONOCIMIENTO VISUAL DE LAS PALABRAS**

Seguidamente, y una vez introducido el conocimiento de las letras, se debe comprender su utilidad dentro de las palabras y cómo generan un significado. Romero (2004) establece que:

Muchas veces creemos que los niños tienen que aprender primero la parte mecánica para llegar después a la interpretación de mensajes, sin embargo, esto no es así. Los niños están en capacidad de comprender lo que leen desde que inician su aprendizaje (p. 9).

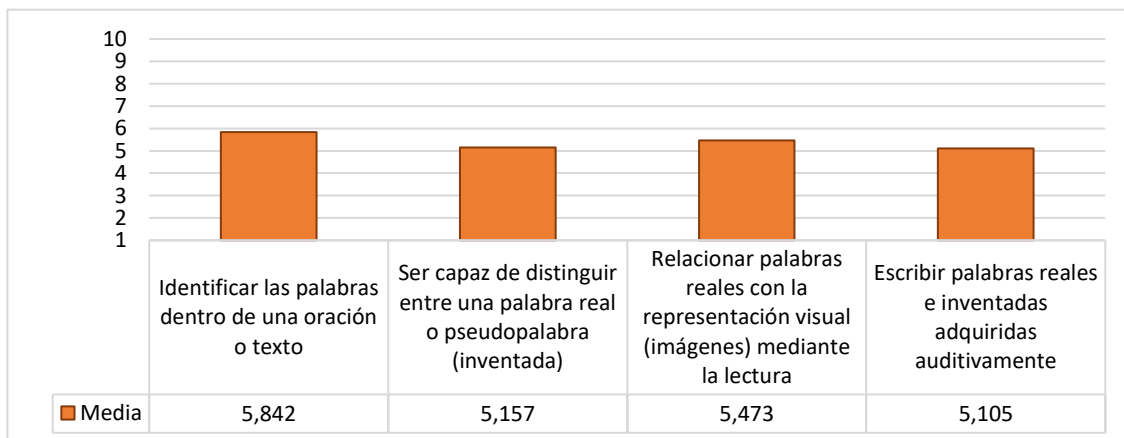
Por ello, en la *Figura 16*, se han establecido las siguientes características para corroborar y conocer los aspectos que se desarrollan en los centros educativos. Estos son:

- Identificar las palabras dentro de una oración o texto.
- Ser capaz de distinguir entre una palabra real o pseudopalabra (inventada).
- Relacionar palabras reales con la representación visual (imágenes) mediante la lectura.
- Escribir palabras reales e inventadas adquiridas auditivamente.



**Figura 16.** Nivel de procesamiento: Reconocimiento visual de las palabras.

Dado que se han tomado los mismos valores que en el caso anterior, se establece la media aritmética de todas las características mencionadas de forma aislada (*Figura 17*).



**Figura 17.** Media aritmética Reconocimiento visual de las palabras.

Todos los datos recogidos de la *Figura 17* representan una valoración muy similar, detallando que no se trabajan debidamente todos los factores que son determinantes para prevenir posibles diagnósticos de dislexia dentro del aula. Aunque una de ellas resalta sobre el resto: identificar palabras dentro de una oración.

Muchos lectores creen que comprender un texto es ir descifrando cada palabra y no perdernos ni el más mínimo detalle de la lectura, porque si no seguimos con detalle todos los datos que nos aportan no habrá comprensión, pero esto no es así, por ello, Cassany (2004) expresa que:

la diferencia entre lectores expertos y aprendices no radica en la cantidad de vocablos desconocidos que pueden encontrar en un texto, y en la dificultad que este hecho pueda plantear a la comprensión sino en la actitud, las habilidades y el comportamiento cognitivo que saben o no saben desarrollar unos de otros (p.2).

No vamos a ser mejores lectores por conseguir descifrar todas las palabras ni sus significados en cada momento, sino que seremos expertos cuando consigamos enfrentarnos a una oración y seamos capaces de obtener la idea clave de la misma.

### ***PROCESAMIENTO SINTÁCTICO***

El procesamiento sintáctico supone el conocimiento de la función de cada palabra dentro de una oración sin necesidad de conocer su significado dentro de la misma (Cuetos, 2010). Por ello, se establecen las siguientes características para observar dentro del aula su desarrollo (*Figura 18*).

- Ordenar de manera correcta las palabras dentro de una oración para mantener el sentido de la misma.
- Conocer el significado de las palabras dentro de una oración y la utilidad de las mismas para modificar el significado.
- Reconocer los signos de puntuación y los representa en la oración.
- Realizar de manera correcta las segmentaciones (particiones) y uniones de las palabras.

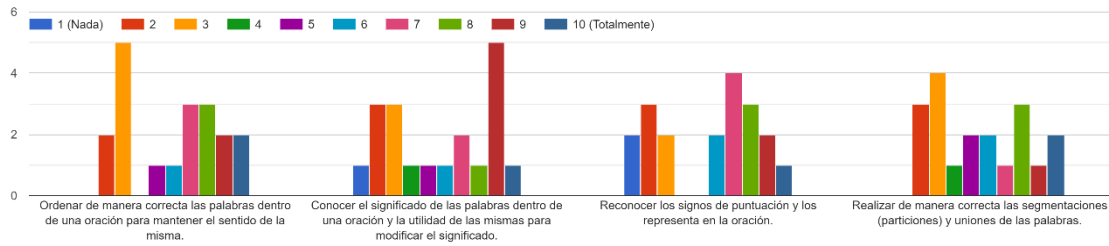


Figura 18. Nivel de procesamiento: Procesamiento sintáctico.

Al realizar la media aritmética de todos los valores obtenidos (Figura 19) cabe destacar que no existe ningún resultado llamativo ni trabajado de forma destacada dentro de los centros educativos. Todas las opciones establecidas suponen un factor determinante a reforzar en las aulas.

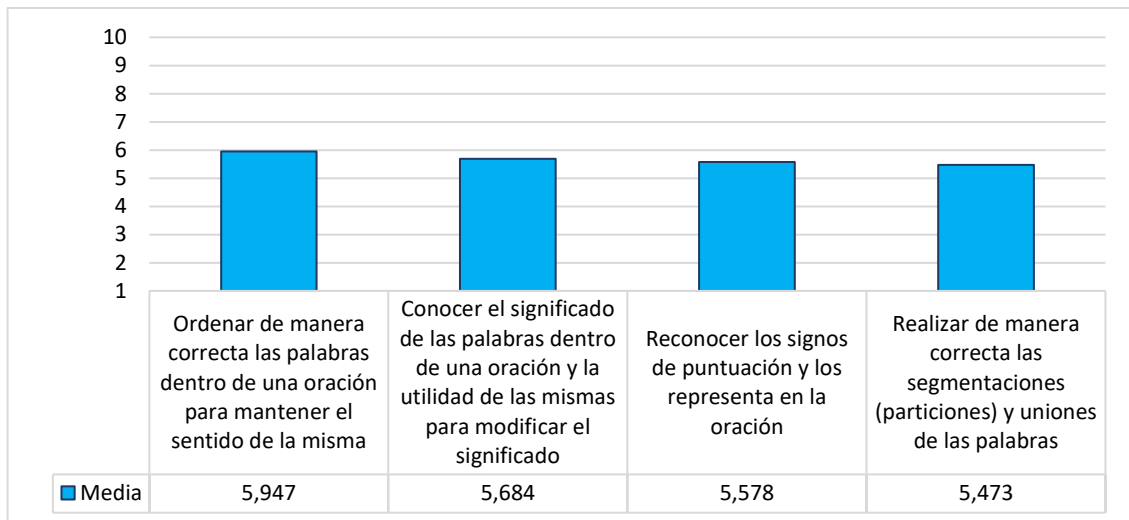


Figura 19. Media aritmética Procesamiento sintáctico.

De todas las características observadas en la Figura 19, la única de todas ellas que se realiza de manera considerable en el ámbito educativo para las familias y especialistas encuestados es “Ordenar las palabras dentro de una oración para mantener el sentido” con una nota de 5,95 sobre 10. Según Pérez (2017):

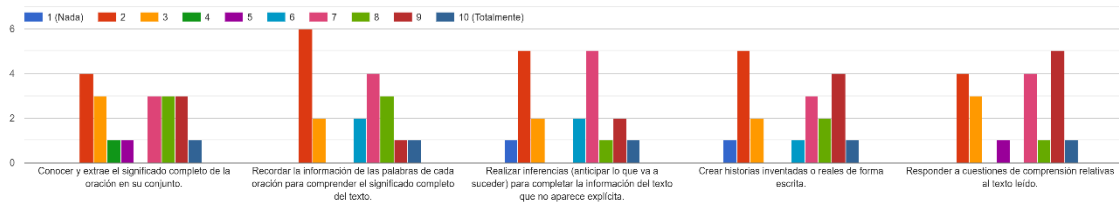
Las tareas de ordenar palabras para componer frases con sentido, son una importante técnica utilizada para la mejora de la comprensión lectora. Este tipo de tarea hace al alumno reflexionar sobre el sentido de los diferentes elementos y sus posibles combinaciones (p.1).

No solamente va a desarrollar en el alumnado la capacidad de comprensión de los textos, sino también el lado opuesto, conocer y detectar posibles dificultades en la lectura de oraciones y la resolución de preguntas sobre el mismo.

## PROCESAMIENTO SEMÁNTICO

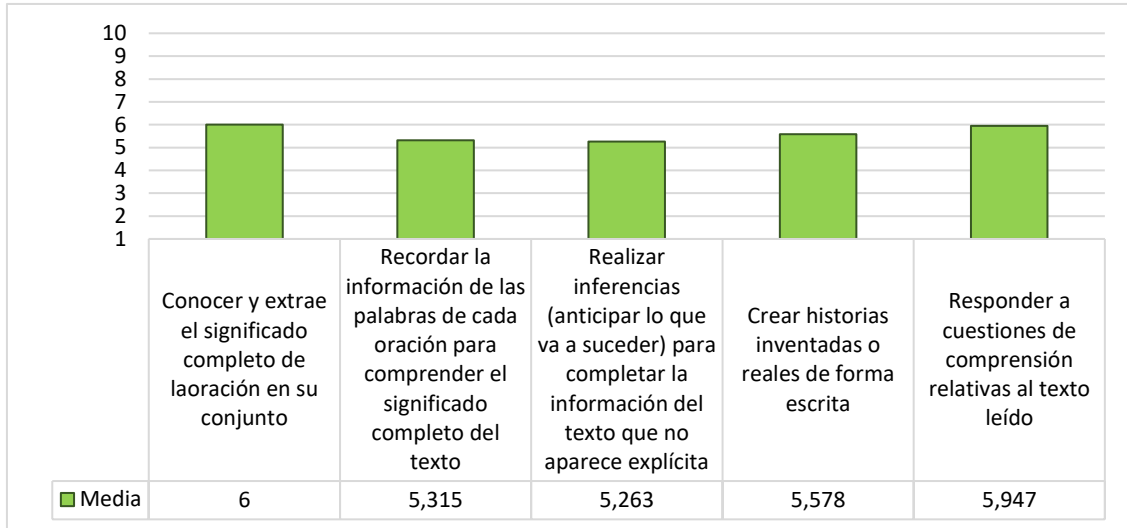
Como objetivo último a alcanzar por el alumnado en el desarrollo y adquisición de la lectoescritura, nos encontramos con la comprensión del texto. Para adquirir este proceso es necesario que el individuo gane fluidez y velocidad, además de conseguir una lectura más directa por la ruta visual y adquirir una mayor comprensión global del texto, pues como indica Jiménez y O'Shanahan (2008) “La fluidez en la lectura es necesaria para la comprensión. Leer con velocidad, precisión, y respetando los signos de puntuación facilita la comprensión del texto” (p.9). Por ello se tienen en cuenta las siguientes características (*Figura 20*):

- Conocer y extraer el significado completo de la oración en su conjunto.
- Recordar la información de las palabras de cada oración para comprender el significado completo del texto.
- Realizar inferencias (anticipar lo que va a suceder) para completar la información del texto que no aparece explícita.
- Crear historias inventadas o reales de forma escrita.
- Responder a cuestiones de comprensión relativa al texto leído.



**Figura 20.** Nivel de procesamiento: Procesamiento semántico.

Teniendo en cuenta que existen valores muy distinguidos con respecto a otros, se ha realizado de nuevo una media aritmética para centrarnos en los datos de manera global y poder observar los aspectos que son mayormente trabajados en los centros educativos (*Figura 21*).



**Figura 21.** Media aritmética Procesamiento semántico.

Como podemos observar en la *Figura 21*, todos los datos se encuentran ajustados con respecto al total (10), pero existen dos de los valores que se encuentran en incremento con un 6 y 5,9, ambas relativo a actividades de comprensión y puesta en práctica.

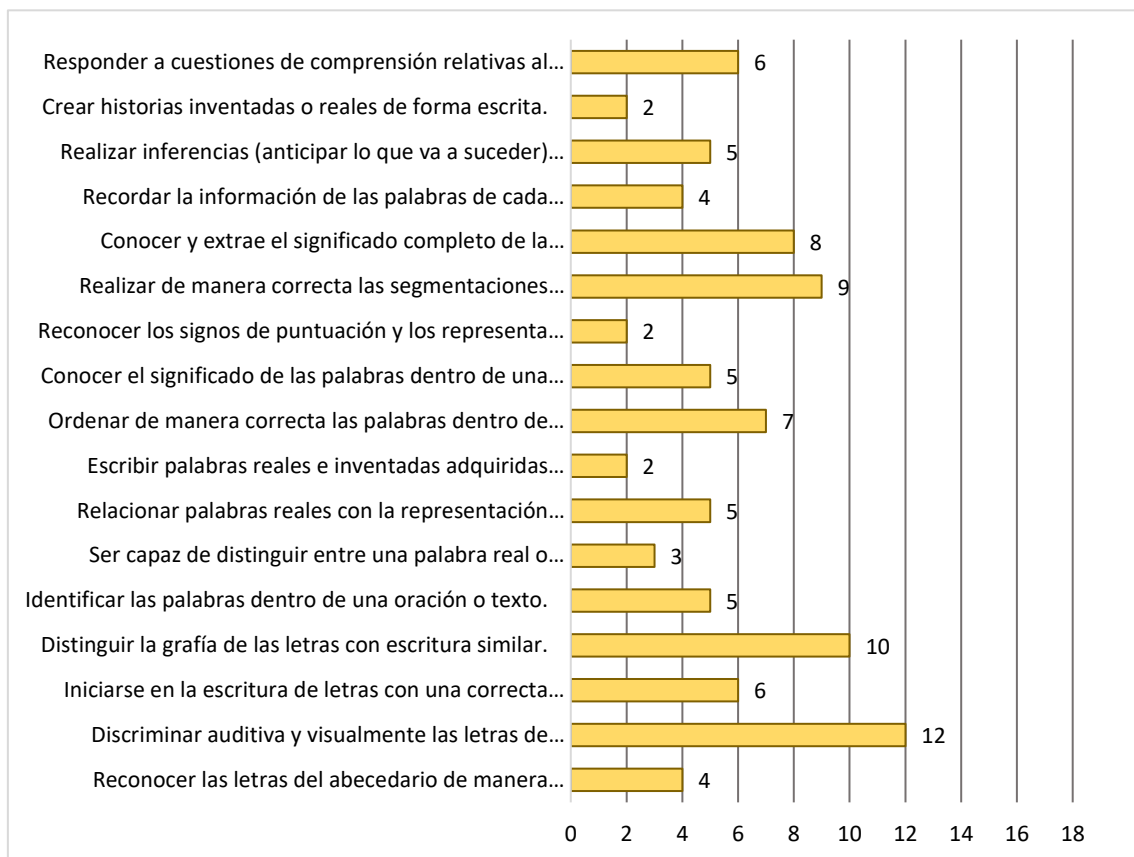
Sin embargo, numerosas investigaciones expresan que la profundización y fomento de la memoria va a permitir que la comprensión de los significados de textos y palabras sea más adecuada. Romero y Hernández (2011) establecen que:

La memoria y la lectura están estrechamente relacionadas, por cuanto las áreas cerebrales que permiten su realización, interactúan para lograr la comprensión de la información. [...] La velocidad en la lectura se correlaciona especialmente con destrezas atencionales, en tanto que la comprensión en la lectura se correlaciona más con pruebas de memoria verbal (p.28).

Es importante entrenar la velocidad y precisión de la lectura como la de los procesos psicológicos que se encuentran en el cerebro humano. Muchas veces el ser humano se da cuenta solamente de los elementos que son visibles ante los ojos, pero no debe ser así, cada individuo tiene un motor vital y necesario para la adquisición de la comprensión lectora y de todos los niveles de procesamiento anteriores, el cerebro y la memoria.

En resumen, todos los procesos son necesarios para lograr la adquisición de la lectoescritura de forma correcta e impregnar en el alumnado esta necesidad de conocimiento del significado para comprender el mundo que les rodea, pero siempre es necesario dedicar mayor énfasis a unos procesos que a otros.

De este modo, los entrevistados han establecido las características más importantes a trabajar en la escuela desde su perspectiva personal (*Figura 22*).



**Figura 22.** Niveles de procesamiento imprescindibles.

Teniendo en cuenta que la muestra es de 19 individuos, debemos considerar, por mayoría casi absoluta, las siguientes características como las necesarias e imprescindibles a trabajar en los centros educativos y, por lo tanto, a reforzar en el ámbito familiar.

- Discriminar auditiva y visualmente las letras de forma aislada (63,16%).
- Distinguir la grafía de las letras con escritura similar (52,63%).
- Realizar de manera correcta las segmentaciones (particiones) y uniones de las palabras (47, 37%).
- Conocer y extraer el significado completo de la oración en su conjunto (42,10%).

Con estos valores porcentuales debemos considerar como objetivo final el adquirir destrezas que nos permitan conocer y comprender un texto en su totalidad. Por ello, debemos desarrollar las habilidades básicas para que se produzcan de manera íntegra. Estas habilidades son la memorización, localización de palabras, análisis, etc.



Romero (2004) dijo “Pero no basta con leer mecánicamente, más importante es desarrollar las habilidades que permitan comprender, seleccionar, organizar, procesar y utilizar la información” (p.7).

Existen diversos estudios que consideran que los niños adquieren la lectura en Educación Infantil porque son capaces de decodificar letras, su nombre o incluso palabras bisílabas. Pero este hecho no es correcto, pues como indica Romero (2004) “Leer no es, entonces, un simple proceso de decodificación de un conjunto de signos; no es una tarea mecánica, leer es comprender” (p.9). Si no existe una comprensión no podemos determinar que se produzca la lectura, se realizará una decodificación de signos gráficos conocidos, pero no realizan el proceso de lectura completamente.

### 7.3 INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO FAMILIAR PARA ALUMNADO CON DISLEXIA

#### 7.1.1 General

Para conocer de forma más precisa la edad y curso en el que se encuentran el alumno con dislexia que cada uno de ellos conoce, se ha establecido una clasificación en función de la etapa educativa en la que se encuentre (Figura 23).

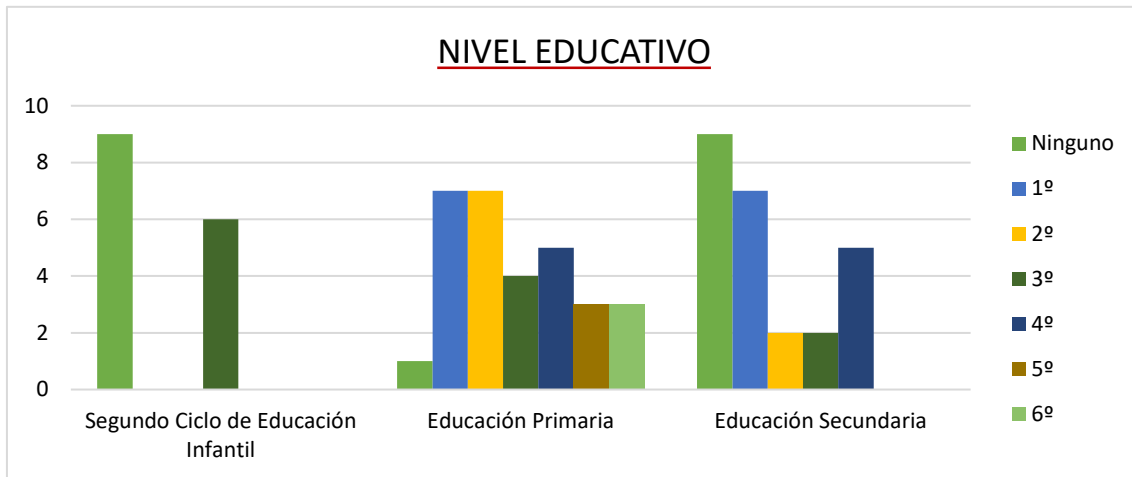


Figura 23. Nivel educativo alumnado con dislexia.

En esta misma figura, los mayores índices de alumnado con dislexia se encuentran entre 3º del Segundo ciclo de Educación Infantil, 1º y 2º de Educación Primaria, corroborando así la idea que introdujo Portellano (2005):

Solamente se puede hablar de dislexia con propiedad cuando el niño tiene más de 7-8 años y sigue presentando dificultades significativas en el aprendizaje lector [...] Sin embargo, sabemos que los disléxicos presentan ciertos trastornos que ya están presentes durante la edad preescolar (p. 84).

No podemos olvidar que la dislexia tiene un origen neurobiológico, es decir, este trastorno se origina por una disfunción en el cerebro del alumnado desde su nacimiento y se mantendrá para toda la vida, aunque con intervenciones adecuadas se conseguirá una mejora en el desarrollo de la lectoescritura. Por ello, existe también un número elevado de alumnos con dislexia que se encuentran en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, es decir, 12-16 años (Figura 23).

De este modo, el papel de la familia adquiere una labor importante en el mantenimiento y acompañamiento del desarrollo de la lectoescritura del alumnado con dislexia, pues va a permitir que no haya un incremento en las dificultades del individuo. Teniendo en cuenta que El Gobierno de Aragón (2017) establece que “las investigaciones han dejado evidencias de que la participación de estas [las familias] en las actividades de lectura y escritura de sus hijos e hijas está relacionada positivamente con el rendimiento lector” (p. 72).

Por esta razón, las personas encuestadas han considerado casi en su totalidad, un 95%, provechosa la realización de una intervención en el ámbito educativo (Figura 24a).

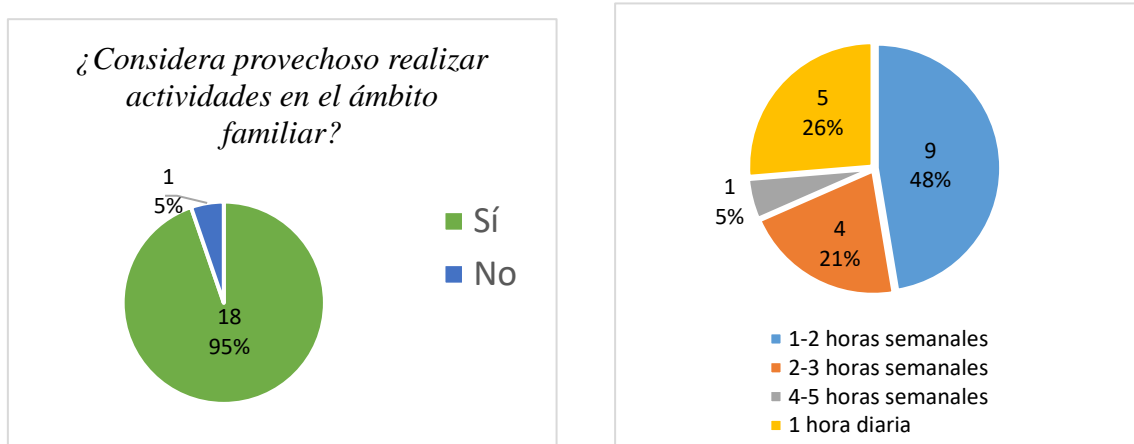
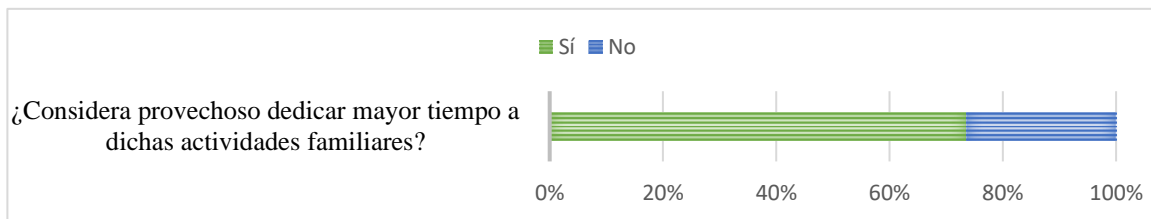


Figura 24. Realización de actividades ámbito familiar.

Si observamos *Figura 24b* y tenemos en cuenta que casi la mitad de los entrevistados consideran que las familias tienen entre 1-2 horas semanales para realizar una intervención fuera del aula con el alumnado disléxico. Las actividades en el ámbito familiar que el centro educativo organice deben tener en consideración este periodo de tiempo semanal que tienen las familias.

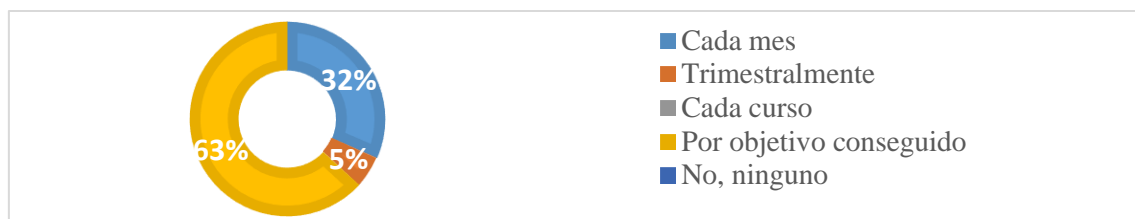
Asimismo, en la *Figura 25* podemos observar cómo la mayoría de los encuestados, un 72%, consideran que se debería dedicar mayor tiempo a la realización de actividades complementarias en el ámbito familiar.



**Figura 25.** *Tiempo de dedicación familias.*

Diversas aportaciones como las de Fiorini y Keane recogido por Beltrán (2013) determinan que “actividades tales como leer y hacer sus deberes son las más «productivas» en términos de logros educativos y resultan más efectivas cuando se realizan con los padres” (p.124). Por tanto, la dedicación familiar es un factor determinante en los aspectos educativos de los hijos, no solamente como mejora de las capacidades intelectuales y cognitivas, sino como acercamiento y mejora de las relaciones paternofiliales.

Como se puede observar en la *figura 26*, los entrevistados han respondido a la cuestión: ¿considera oportuno cambiar de actividades cada cierto periodo de tiempo? La gran mayoría de los encuestados (63%), consideran que el momento adecuado para realizar un cambio de actividades en el ámbito familiar es al conseguir uno de los objetivos planteados y, para casi el resto de los participantes (32%), es el final de cada mes el que condiciona el cambio de propuesta de intervención.

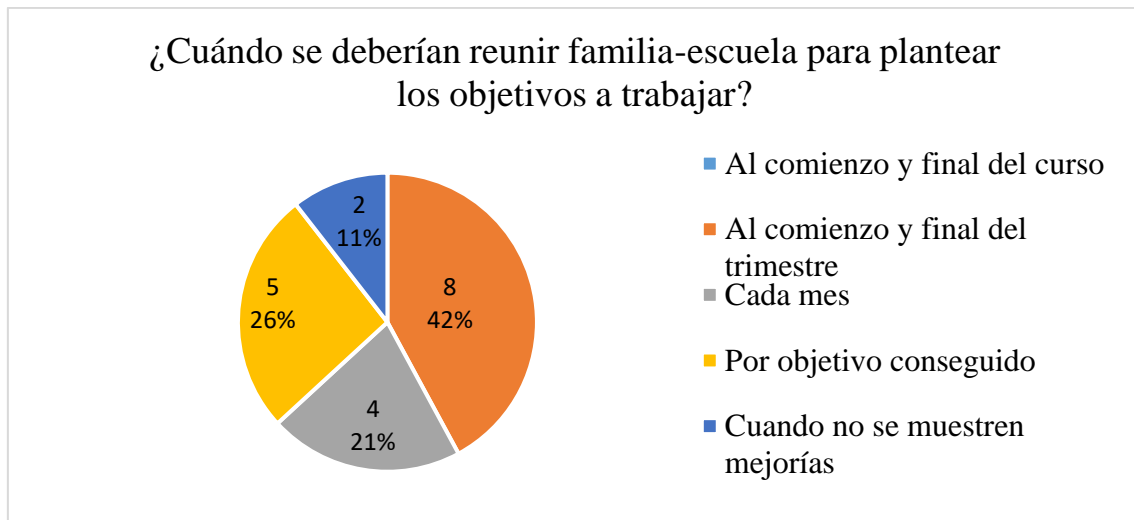


**Figura 26.** *Periodo de tiempo oportuno para el cambio de actividades.*

Teniendo en cuenta los resultados, se sobreentiende que para que exista un cambio de actividad es necesario que existan unos objetivos pactados entre el centro educativo y las familias. De esta manera, podrán observarse cuáles son las mejoras que se producen en el momento en el que se produzca este cambio de actividad, pues como indica Domínguez (2010) “tanto la familia como los maestros están sujetos a una organización jerárquica y establecen una serie de límites más o menos flexibles y rígidos” (p.6). Es decir, se deben pactar unos roles y pautas a seguir.

### 7.1.2 Objetivos

Es necesario establecer estos objetivos y pautas de actuación en momentos determinados para que se produzca una intervención productiva y efectiva, pero, ¿cuál es el momento idóneo? ¿cuándo se deben plantear dichos objetivos? (Figura 27).



**Figura 27.** Momento para establecer los objetivos a trabajar.

Existe una controversia entre los resultados obtenidos en la Figura 27, pues cada encuestado ha establecido un momento determinado diferente y con valores similares en todas las opciones. No obstante, la mayoría de los participantes, un 42%, considera que los objetivos se tienen que plantear al comienzo y final del trimestre. Teniendo en cuenta la finalidad de una intervención Salcedo (2011) establece que:

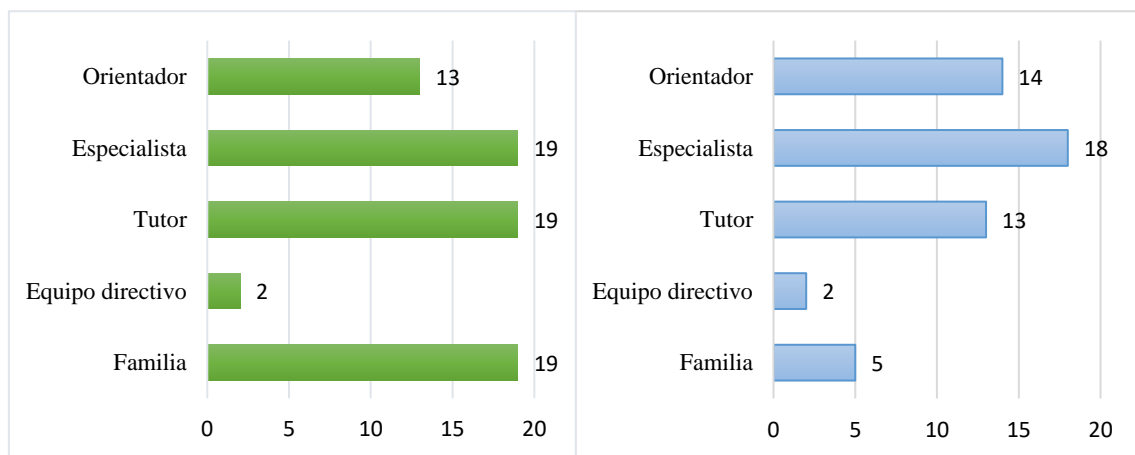
los objetivos carecen de sentido cuando no definen con precisión el rasgo de conducta que se espera lograr, acompañando esa delimitación con la fijación del criterio o conjunto de criterios que hagan posible la comparación del deseado con patrones valorativos adecuados (pp. 118-119).

Los objetivos en el ámbito educativo no deben marcarse de forma aleatoria, sino que se deben establecer en función de lo que se pretenda conseguir mejorar en el alumnado a partir de unas características ajustadas a la realidad de cada individuo.

Asimismo, en la *Figura 27*, dos participantes han marcado que el cambio de objetivos se debe realizar cuando no existan mejorías. Esta respuesta establece un gran número de posibilidades de evaluación de dichas mejoras, pues no sabemos cuándo es el momento concreto para considerar que no existen avances. Por ello, uno de los participantes indica:

*“Considero que deben existir reuniones periódicas a modo de seguimiento/supervisión y cuando se produzca un hecho significativo, contactar con la familia o viceversa. Es decir, estar en continuo contacto, no solo al inicio y final de trimestre en función de los resultados obtenidos y los objetivos futuros a trabajar.”*

Una vez determinado el momento preciso para establecer los objetivos, se debe conocer quiénes son las personas que deben estar presentes en las reuniones (*Figura 28.a*) y de estos mismos, quiénes deben establecer los objetivos en dichas reuniones (*Figura 28.b*).



**Figura 28.** Personal para reuniones sobre objetivos.

En ambos casos casi la totalidad de los encuestados consideran necesaria la participación del tutor, especialista y orientador. De todos ellos, considero personalmente que el docente-especialista es necesario para trabajar la dislexia. Fernández (2004) indica que:

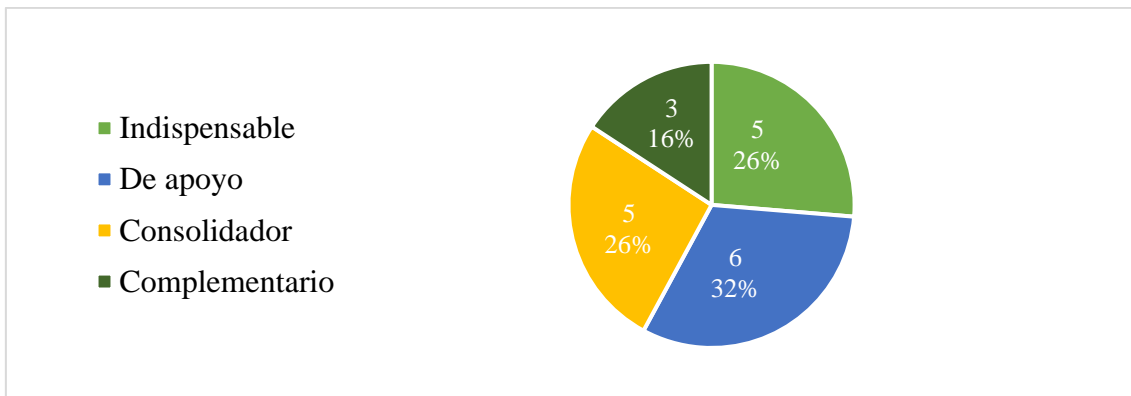
podría afirmar que el papel del maestro o maestra especialista en audición y lenguaje es polivalente, rasgo que, por otra parte, es hoy una exigencia del sistema educativo para poder dar respuesta al continuo de las necesidades educativas especiales que presentan en el campo del lenguaje (p.488).

Aunque la figura del docente especialista en muchas ocasiones se encuentra difuso en los centros educativos, su labor es importante dentro de la comunidad educativa. Sus principales funciones son prevenir, intervenir y evaluar a todo el alumnado del centro.

### 7.1.3 Metodología

Domínguez (2010) establece que “si las familias participan en la educación de sus hijos, actividades escolares y se involucran con la tarea, los hijos/as tendrán más oportunidades de sobresalir académicamente” (p.13).

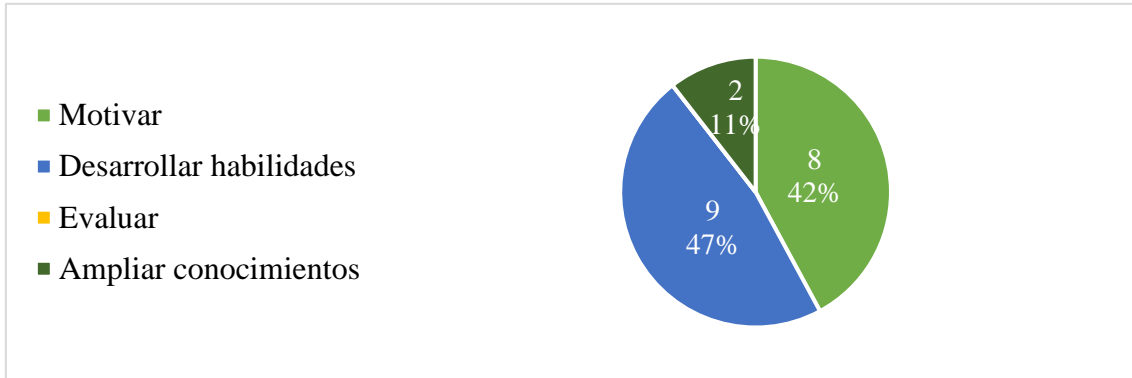
Las familias cumplen un papel en la vida de sus hijos fundamental que permite que el rendimiento lector y académico en general mejore positivamente. Existen investigaciones recientes que han evidenciado estas hipótesis. Se han realizado estudios en los que se diferencia familias con apoyo educativo y sin él, pudiendo comprobar cómo en el primer caso el éxito académico del alumnado es superior. La mayoría de las aportaciones establecen que el papel de las familias cumple las funciones de apoyo, consolidador y un factor indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado (*Figura 29*).



**Figura 29.** *Actividades en el ámbito familiar como elemento.*

El Gobierno de Aragón (2017) indica que “el papel más importante que tienen que cumplir las familias del alumnado con dislexia, es el de apoyo emocional y social, aunque también pueden brindar un apoyo escolar” (p.72).

Es preciso que exista este apoyo emocional hacia el alumnado con dislexia, pues va a permitir que se elimine cualquier inseguridad que puedan desencadenar en otros problemas. Por ello, las actividades que se planteen deben tener una finalidad más específica relacionada con la autoestima, emociones, habilidades, etc. (*Figura 30*).



**Figura 30.** Finalidad de las actividades familiares.

La intervención familiar es indispensable e imprescindible para el desarrollo de competencias, valores y capacidades que no pueden ser adquiridas en otro ámbito diferente. La escuela no puede aportar al alumno lo que su propia familia le va a facilitar a través de la convivencia entre ellos. Por ello, Isaza y Henao (2012) determinan que:

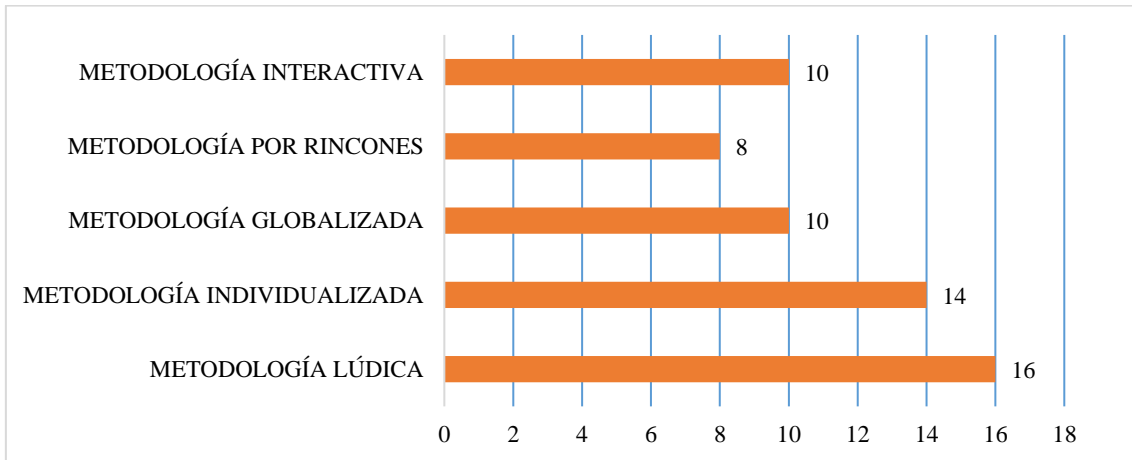
los estilos de interacción familiar y el clima social familiar presentes en padres, madres y adultos juegan un papel fundamental en el aprendizaje de habilidades y repertorios sociales de sus hijos e hijas, en la construcción de competencias comunicativas, en el despliegue del desempeño emocional y en el desarrollo de bases alfabetizadoras (p.255).

Es decir, la familia no solamente va a destacar o reflejar competencias que se encontraban intrínsecas en el alumnado, sino que además van a servir como base para el aprendizaje de los principales hitos evolutivos del desarrollo.

Actualmente, existen multitud de metodologías para el desarrollo de las habilidades del alumnado que se pueden llevar a cabo en el ámbito escolar y familiar. Por lo que es necesario conocer su implantación en cada ámbito en concreto para conseguir la adquisición de los objetivos planteados. Se debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

- a. Es fácil de desarrollar en el ámbito familiar.
- b. El alumnado realiza las actividades sin dificultad.
- c. Se trabajan los objetivos y contenidos con facilidad.

Los encuestados han indicado cuáles de todas las metodologías planteadas son las más apropiadas para efectuar en un ámbito familiar (*Figura 31*).



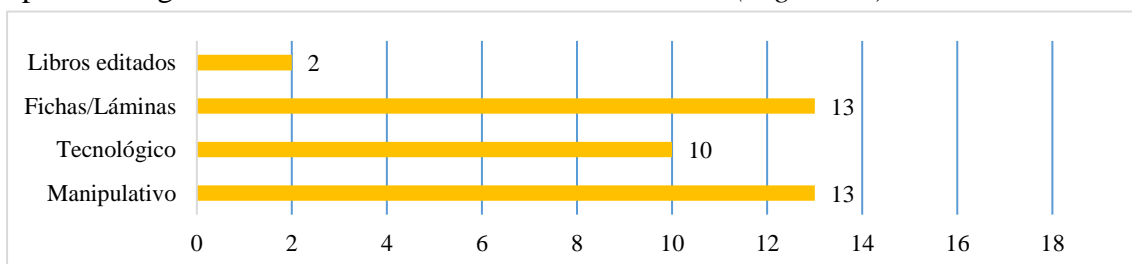
**Figura 31.** Metodologías para intervención familiar.

Todas ellas se encuentran valoradas positivamente para llevarse a cabo en un ámbito familiar, pero de todas destaca la metodología lúdica e individualizada pues esta va a permitir un desarrollo de sus capacidades de una manera dinámica. Desde que nacemos el juego supone un factor determinante en el desarrollo de nuestra personalidad y crecimiento, por ello y, como indican Cabrera y Saldaña (2017), se entiende la metodología lúdica como:

Una propuesta que favorece el desarrollo de un trabajo innovador, a través de lo cual el docente crea espacios donde los niños realizan diversas actividades significativas, mismas que responden a la diversidad de estudiantes, ya que permite atender las necesidades e intereses de los niños y los diferentes estilos de aprendizaje que se presenta (p.129).

#### 7.1.4 Materiales

Al igual que en un centro educativo, es necesario establecer una serie de materiales y recursos específicos que permitan la adaptación de las metodologías en el ámbito familiar para conseguir un desarrollo correcto de cada actividad (*Figura 32*).



**Figura 32.** Materiales adecuados para el ámbito familiar.



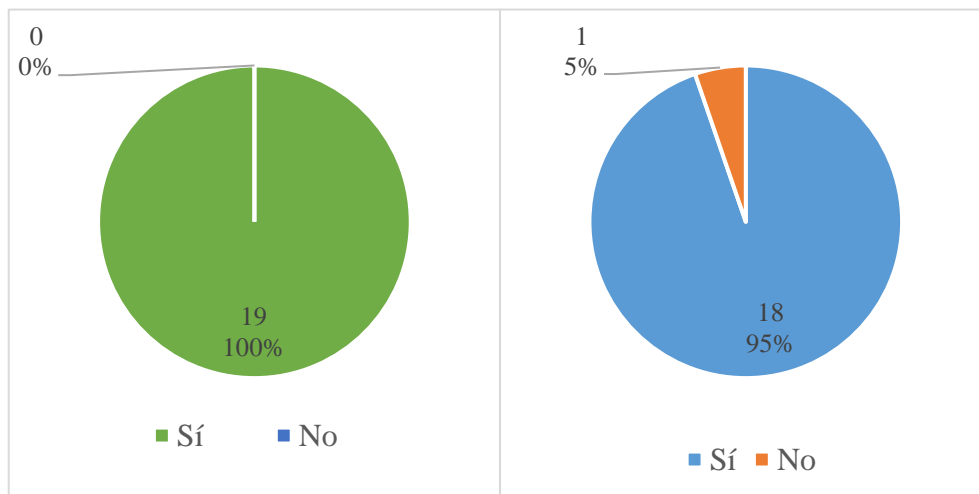
Un 68% de los entrevistados determinan que los materiales manipulativos y láminas son los más aconsejables a utilizar por las familias para que se produzca un aprendizaje efectivo. Autores como Doménech y Viñas recogidos por Moreno (2012) determinan que:

la función básica de los materiales es la de complementar y servir de base a la actividad educativa que se desarrolla en cualquier espacio educativo. La función innovadora y motivadora ayudara en el itinerario educativo de la adquisición de los nuevos conocimientos (p.331).

Teniendo en cuenta los resultados de los entrevistados, tan solo un 5% ha considerado los libros editados como material de apoyo. Esta baja puntuación puede deberse a la falta de motivación, polivalencia, colectividad, accesibilidad, etc. En cambio, estas habilidades pueden ser obtenidas a partir de elementos manipulativos, tecnológicos y de fichas.

### 7.1.5 Evaluación

Finalmente, en la *Figura 33a* observamos que se deben evaluar las aportaciones que las familias pueden ofrecer a los centros docentes desde sus intervenciones complementarias y de refuerzo educativo. Y, la necesidad de tener en cuenta esta experiencia familiar antes de las evaluaciones trimestrales del alumnado (*Figura 33b*).



**Figura 33.** *Experiencia y evaluación de las aportaciones familiares.*

En ambas gráficas se puede comprobar cómo todos los encuestados han determinado el papel de las familias como un factor determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado en general y con dislexia.

Por esta razón, Adixmur (2016) opina que:

La familia tiene la obligación de implicarse activamente en la educación del niño con dislexia u otra dificultad de aprendizaje y no dejar toda responsabilidad en manos del centro educativo. Es importante la colaboración de la familia con el centro para el seguimiento de las dificultades y las orientaciones en casa (p.15).

Debemos conseguir un desarrollo del individuo y una mejora de sus capacidades, pero solamente si contamos con el apoyo de todo el entorno cercano del alumnado vamos a conseguir una eficiencia.

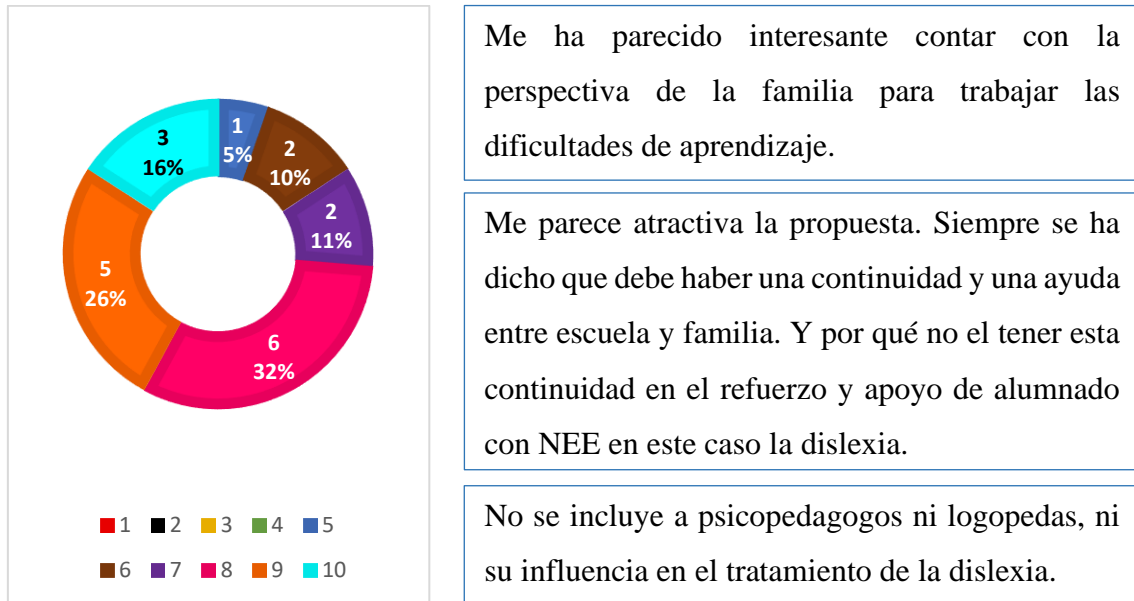
## **8. CONSIDERACIONES FINALES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

Los primeros años de escolarización del alumnado suponen un momento decisivo en el desarrollo de sus capacidades y habilidades, adquieren nuevas competencias que no habían obtenido hasta ese preciso momento y se preparan para la vida adulta. En estos cursos consiguen un desarrollo íntegro de todos estos elementos que le van a permitir desenvolverse en el día a día. Por ello, familia y escuela necesitan unir sus fuerzas para emprender juntos un camino lleno de obstáculos, pero que juntos van a poder superar.

Con la realización del siguiente estudio se ha conseguido exponer las principales ideas y conocimientos que un pequeño grupo de docentes especialistas en Audición y Lenguaje o Pedagogía Terapéutica y familias con alumnado con dislexia han aportado.

En la *figura 34a* podemos observar cuál es la puntuación con la que han valorado el desarrollo del cuestionario que han respondido. No solamente en cuanto a su estructura y diseño, sino también en función de los ítems que se han reflejado y la idea de esta guía de intervención. Dado que la mayoría de los encuestados coincide en una valoración muy positiva, puntuando el 8 y el 9, la media total de todos los participantes es de un **8,1**.

Asimismo, algunos encuestados han realizado aportaciones positivas con el fin de servir como ayuda para próximas investigaciones (*Figura 34b*).



**Figura 34.** Evaluación cuantitativa y cualitativa del cuestionario.

El desarrollo del presente trabajo ha supuesto la búsqueda activa de información contrastada y fiable para realizar un estudio lo más acertado posible. Para ello, hemos contado con la ayuda de profesionales de la enseñanza y familiares con alumnado con dislexia.

Para contactar con los docentes especialistas he acudido a centros educativos solicitando ayuda para el cumplimiento del cuestionario que me atendieron y respondieron alegre y sinceramente. Sin embargo, la dificultad se produjo a la hora de contactar con familias con hijos disléxicos, por lo que tuve que ponerme en contacto con Asociaciones especializadas como fue la Asociación Vallisoletana de Dislexia y DESEAS (Vallalexia) para que hiciera llegar este cuestionario. Para mi sorpresa la recepción del cuestionario a este grupo me sirvió de gran ayuda, ya que la directora aportó datos y correcciones al mismo que han sido reflejados en el desarrollo del presente trabajo.

La realización de este trabajo ha supuesto un pequeño grano de arena para futuras investigaciones al respecto. Aunque, me ha resultado muy útil la información obtenida y espero que práctica para los lectores del TFG, me hubiera gustado haber aportado posibles actividades para poner en práctica durante un curso escolar con familias, especialistas y alumnado con dislexia para corroborar toda la información obtenida con el cuestionario, pero se necesitaría mucho tiempo y acceso a alumnado que, dada la situación en la que nos encontramos, no sería nada sencillo.

De todos modos, no solamente considero la realización de este trabajo una ayuda para familias y especialistas con dislexia, sino también para todas aquellas personas que van a ser padres o tienen hijos, porque muchas veces las familias no son conscientes de la importancia que tienen en el desarrollo de las capacidades y habilidades de los niños, se cree que esa labor recae únicamente en los docentes y no es así, detrás del centro educativo se encuentran las familias con el papel más importante el de apoyo, amor, ayuda y complementación.

Desde mi personal punto de vista, esta pandemia de la Covid-19 nos ha permitido conocer y comprender la realidad de la labor de las familias. Durante dos meses el papel de los centros educativos se limitó a guiar y pautar caminos que solamente junto a las familias se podían conseguir, puesto que nosotros no estábamos presentes para ayudarles en sus necesidades. Esto ha supuesto un problema en muchas situaciones porque han retrasado el aprendizaje del alumnado, pues la familia no tenía las herramientas, conocimientos y consejos necesarios para llevar a cabo un avance de las habilidades de los mismos. No solamente de alumnado con dificultades educativas, sino también de todos los alumnos de los centros educativos.

He tenido la suerte de trabajar durante todo mi periodo universitario con una alumna con dislexia reforzando sus habilidades. Este hecho ha supuesto una gran ayuda para la mejora de mis funciones como maestra y especialista. La alumna ha mejorado considerablemente durante todo este tiempo, pero debido a la cuarentena noté un gran parón en su desarrollo. La familia no sabía cómo trabajar con ella aspectos básicos de lectoescritura, lenguaje oral o escritura espontánea, fue un periodo de tiempo en el que la alumna se limitaba a hacer tareas sin fortalecer las habilidades que se habían estado trabajando durante estos años.

Finalmente me gustaría dejar constancia de la importancia de una buena intervención a tiempo para prevenir, ayudar y mejorar las capacidades de todos los alumnos. Como dijo Scott Hamilton y recoge Fuente (2021) “La única discapacidad en la vida es una mala actitud”. Los maestros, y me incluyo, debemos conseguir sacar el máximo de nuestro alumnado. Por ello, debemos trabajar juntos familia y escuela para resaltar cada uno lo mejor del otro.

## 9. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Aceña, J.M. (1995). La dislexia, una deficiencia neurolingüística compleja: implicaciones didácticas. *Didáctica: Servicio de Publicaciones UCM*, 7, 17-30. Disponible en: [https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DID\\_A9595110017A/20019](https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DID_A9595110017A/20019)
- American Psychiatric Association (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5)*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Ardila, A., Rosselli, M. y Matute, E. (2005). *Neuropsicología de los trastornos del aprendizaje*. México: Editorial el manual moderno.
- Artigas-Pallarés, J. (2002). Problemas asociados a la dislexia. *Revista de Neurología*, 34(11), 7-13.
- Asociación Andaluza de Dislexia (ASANDIS). (2010). Guía general sobre dislexia. Málaga: Dislexia en positivo.
- Ayuso, R. (2004). La dislexia. *Revista digital: Investigación y educación*. (11).
- Beltrán, A. (2013). El tiempo de la familia es un recurso escaso: ¿cómo afecta su distribución en el desempeño escolar? *Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico*, XL (72), 117-156.
- Cabrera, A.E. y Saldaña, T.L. (2017). Metodología juego trabajo aplicada a estudiantes que presenten dislexia evolutiva y adquirida. *Conference Proceedings* (128-130). Universidad Técnica de Machala. Recuperado de <http://investigacion.utmachala.edu.ec/proceedings/index.php/utmach/article/view/61/51>
- Cassany, D. (2004). Las palabras y el escrito. *Revista electrónica de didáctica: español lengua extranjera*, 53 (0), 14-21. Recuperado de [https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_05Cassany.pdf?documentId=0901e72b80e0c73c](https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_05Cassany.pdf?documentId=0901e72b80e0c73c)
- Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura* (8a ed.). Madrid: Wolters Kluwer España.

- Cuetos, F. (2019). *Psicología de la escritura: Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. (8a ed.). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Cuetos, F., Soriano, M. y Rello, L. (2019). *Dislexia. Ni despiste, ni pereza: Todas las claves para entender el trastorno*. Madrid: La esfera de los libros, S.L.
- Domínguez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (8), 1-15. Recuperado de <https://www.feandaluucia.ccoo.es/docu/p5sd7214.pdf>
- Fernández, M.E. (2004). El profesor de Audición y lenguaje ante el Nuevo Milenio. *Clausura del XVI congreso nacional de FEPAL*, (487-490).
- Fonseca, F., López, P.A. y Massagué, L. (2019). La discalculia un trastorno específico del aprendizaje de la matemática. *ROCA: Revista científico-educacional de la provincia Granma*, 15(1), 212-224.
- Fuente, J. (2021, mayo 31). La única discapacidad en la vida es una mala actitud. *El digital CLM: Castilla – La mancha*. Recuperado 31 mayo 2021, de [https://anterior.eldigit.alcastillalamancha.es/articulo\\_anterior.asp?idarticulo=la-unica-discapacidad-en-la-vida-es-una-mala-actitud-193469](https://anterior.eldigit.alcastillalamancha.es/articulo_anterior.asp?idarticulo=la-unica-discapacidad-en-la-vida-es-una-mala-actitud-193469)
- Fundación de Ayuda a la Infancia en Castilla y León. (2010). *Guía para padres y profesionales de la educación y la medicina sobre el TDA-H*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Gobierno de Aragón. (2017). Guía práctica. *La dislexia: guía de detección y actuación en el aula*.
- Gómez, J., Montilla, A., Torrealba, F. (2006). Adquisición del lenguaje: La dislexia. Recuperado de [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion/logo/la\\_dislexia.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion/logo/la_dislexia.pdf)
- Herrera, J.A., Lewis, S., Jubiz, N.A., Salcedo, G.P. (2007). *Fundamentos neuropsicológicos de la dislexia evolutiva*. *Psicología desde el caribe*. (19). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/213/21301910.pdf>

- Isaza, L. y Henao, G.C. (2012). Influencia del clima sociofamiliar y estilos de interacción parental sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas. *Revista de la Facultad de Psicología*, (15), 253-271. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6110739>
- Jiménez, J.E. y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2362JimenezV2.pdf>
- Márquez Brenes, M.R. (2009). La dislexia. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*, 16, 1-9. Recuperado de [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/enseanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_16/MARIA%20DEL%20ROSARIO\\_MARQUEZ\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/enseanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/MARIA%20DEL%20ROSARIO_MARQUEZ_1.pdf)
- Mendes, G. y Barrera, S. (2017). Procesamiento fonológico y habilidades de lectura y escritura en la alfabetización. *Paidéia: Ribeirao Preto*, 27(68), pp. 298-305. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1982-43272768201707>
- Montealegre, R. y Forero, L.A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), pp. 25-40. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79890103>
- Moreno, F.M. (2012). La manipulación de los materiales como recurso didáctico en educación infantil. *Estudios sobre el mensaje periodístico: Universidad Católica San Antonio de Murcia*, 19, 329-337. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/42040>
- Pérez, M. C. (2017, mayo 13). Ordena las palabras para formar oraciones [Entrada blog]. Recuperado de <https://www.aulapt.org/2017/05/13/ordena-las-palabras-formar-oraciones/#:~:text=Las%20tareass%20de%20ordenar%20palabras,elementos%20y%20sus%20posibles%20combinaciones>
- Portellano, J.A. (2004). La dislexia, en todas las edades. *Revista a distancia*, 22(2-3), pp.81-85.
- Ramírez, M.C. (2010). ¿En qué consiste la disortografía? *Temas para la Educación: Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 9. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7368.pdf>

- Romero, E. y Hernández, N.A. (2011). El papel de la memoria en el proceso lector. *Umbral científico*, (19), 24-31. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/304/30428111003.pdf>
- Romero, M.L. (2004). *El aprendizaje de la lecto-escritura*. Lima: Fe y alegría.
- Salcedo, H. (2011). Los objetivos y su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Pedagogía*, XXXII (91), 113-130. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/659/65926549007.pdf>
- Suárez, P. y Cuetos, F. (2012). ¿Es la dislexia un trastorno perceptivo-visual? Nuevos datos empíricos. *Psicothema*, 24(2), 188-192.
- Tamayo, S. (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 423-432. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750681021>
- Taylor, S.J., Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Urquijo, S. (2007). Procesos cognitivos y adquisición de la lectoescritura. III Congreso Marplatense de Psicología, de alcance Nacional e Internacional. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.
- Quintanal, J. (2011). La dislexia: desconocida, cuando no, ignorada. *Padres y Maestros*, 340, 16-19. Recuperado de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/466/377>



## 10. ANEXOS

### Anexo I. Cuestionario

#### INTERVENCIÓN FAMILIAR EN EL ALUMNADO CON DISLEXIA

El presente cuestionario de trabajo de fin de grado, tiene como objetivo investigar los conceptos que los docentes especialistas y familias tienen acerca del alumnado con dislexia y como trabajar ante este tipo de necesidad. Para ello, se ha tenido en cuenta conceptos aportados por diversos autores, como el catedrático de psicología Fernando Cuetos en su libro *Psicología de la lectura* (2010).

El cuestionario consta de cuatro apartados, identificación muestral, definición de dislexia, niveles de procesamiento e intervención familiar en alumnado con dislexia. Se ruega rellenen todos los apartados con el fin de realizar un estudio detallado.

**\*Obligatorio**

#### 1. IDENTIFICACIÓN MUESTRAL \*

*SEXO*

Marca solo un óvalo.

- Mujer  
 Hombre

#### 2. IDENTIFICACIÓN MUESTRAL \*

*EDAD*

Marca solo un óvalo.

- Menor de 18 años  
 Entre 18 y 28 años  
 Entre 28 y 38 años  
 Entre 38 y 48 años.  
 Más de 48 años.

**3. IDENTIFICACIÓN MUESTRAL \***

*PERSONAL*

Selecciona todos los que correspondan.

Familiar

Docente

**4. IDENTIFICACIÓN GEOGRÁFICA \***

*PROVINCIA/REGIÓN*

---

**5. IDENTIFICACIÓN GEOGRÁFICA \***

*MUNICIPIO*

---

**6. IDENTIFICACIÓN GEOGRÁFICA \***

*TIPO DE CENTRO*

Selecciona todos los que correspondan.

Público

Concertado

Público

CRA (colegio rural agrupado)

**7. IDENTIFICACIÓN GEOGRÁFICA \***

*AMBIENTE*

Marca solo un óvalo.

Urbano

Rural

## **8. DEFINICIÓN DE DISLEXIA \***

Teniendo en cuenta las siguientes definiciones y desde su punto de vista, marque la que considere más ajustada a dislexia:

Marca solo un óvalo.

“Dificultad de aprendizaje que afecta aproximadamente al 10% de las personas. Tiene un origen neurobiológico y se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y fluido de las palabras escritas, y por problemas de ortografía y decodificación” (Adixmur, 2016)

“Dificultad específica de aprendizaje, de origen neurobiológico, que se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y fluido de las palabras y por problemas de ortografía y decodificación. Esas dificultades resultan de un déficit en el componente fonológico” (Asociación Internacional de dislexia, 2002)

“Patrón de dificultades del aprendizaje que se caracteriza por problemas con el reconocimiento de palabras en forma precisa o fluida, deletrear mal y poca capacidad ortográfica” (DSM-V, 2014)

## **9. DEFINICIÓN DE DISLEXIA \***

Marque las áreas de conocimiento en las que presentan dificultades

Selecciona todos los que correspondan.

- Reconocimiento de letras aisladas.
- Lectura de palabras y pseudopalabras (invitadas)
- Producción de oraciones y textos.
- Escritura errónea.
- Aprendizaje de las normas ortográficas.
- Razonamiento matemático y resolución de problemas.
- Conocimiento de lenguas extranjeras.

### 10. NIVELES DE PROCESAMIENTO: PERCEPTIVO Y DE IDENTIFICACIÓN DE LETRAS \*

Puntúe los objetivos que desde su experiencia cree que se desarrollan de manera más notable en el ámbito escolar o familiar, teniendo en cuenta la siguiente puntuación.

Marca solo un óvulo por fila.

	1 (Nada)	2	3	4	5	6	7	8	9	10 (Totalmente)
Reconocer las letras del abecedario de manera aislada y dentro de una palabra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discriminar auditiva y visualmente las letras de forma aislada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Iniciarse en la escritura de letras con una correcta dirección en el trazo y posición adecuada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Distinguir la grafía de las letras con escritura similar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 11. NIVELES DE PROCESAMIENTO: RECONOCIMIENTO VISUAL DE LAS PALABRAS \*

Puntúe los objetivos que desde su experiencia cree que se desarrollan de manera más notable en el ámbito escolar o familiar, teniendo en cuenta la siguiente puntuación.

Marca solo un óvulo por fila.

	1 (Nada)	2	3	4	5	6	7	8	9	10 (Totalmente)
Identificar las palabras dentro de una oración o texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser capaz de distinguir entre una palabra real o pseudopalabra (inventada)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relacionar palabras reales con la representación visual (imágenes) mediante la lectura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escribir palabras reales e inventadas adquiridas auditivamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**12. NIVELES DE PROCESAMIENTO: PROCESAMIENTO SINTÁCTICO \***

Puntúe los objetivos que desde su experiencia cree que se desarrollan de manera más notable en el ámbito escolar o familiar, teniendo en cuenta la siguiente puntuación.

Marca solo un óvulo por fila.

	1 (Nada)	2	3	4	5	6	7	8	9	10 (Totalmente)
Ordenar de manera correcta las palabras dentro de una oración para mantener el sentido de la misma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocer el significado de las palabras dentro de una oración y la utilidad de las mismas para modificar el significado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reconocer los signos de puntuación y los representa en la oración	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
realizar de manera correcta las segmentaciones (particiones) y uniones de las palabras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**13. NIVELES DE PROCESAMIENTO: PROCESAMIENTO SEMÁNTICO \***

Puntúe los objetivos que desde su experiencia cree que se desarrollan de manera más notable en el ámbito escolar o familiar, teniendo en cuenta la siguiente puntuación.

Marca solo un óvulo por fila.

	1 (Nada)	2	3	4	5	6	7	8	9	10 (Totalmente)
Conocer y extraer el significado completo de la oración en su conjunto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recordar la información de las palabras de cada oración para comprender el significado completo del texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realizar inferencias (anticipar lo que va a suceder) para completar la información del texto que no aparece explícita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Crear historias inventadas o reales de forma escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Responder a cuestiones de comprensión relativas al texto leído	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### 14. NIVELES DE PROCESAMIENTO \*

Según su opinión, indique cuatro de los aspectos anteriores más importantes para reforzar y mejorar las dificultades del alumnado con dislexia

Selecciona todos los que correspondan.

- Reconocer las letras del abecedario de manera aislada y dentro de una palabra.
- Discriminar auditiva y visualmente las letras de forma aislada.
- Distinguir la grafía de las letras con escritura similar. Identificar las palabras dentro de una oración o texto.
- Ser capaz de distinguir entre una palabra real o pseudopalabra (inventada).
- Relacionar palabras reales con la representación visual (imágenes) mediante la lectura.
- Escribir palabras reales e inventadas adquiridas auditivamente.
- Ordenar de manera correcta las palabras dentro de una oración para mantener el sentido de la misma.
- Conocer el significado de las palabras dentro de una oración y la utilidad de las mismas para modificar el significado.
- Reconocer los signos de puntuación y los representa en la oración.
- Realizar de manera correcta las segmentaciones (particiones) y uniones de las palabras.
- Conocer y extrae el significado completo de la oración en su conjunto.
- Recordar la información de las palabras de cada oración para comprender el significado completo del texto.
- Realizar inferencias (anticipar lo que va a suceder) para completar la información del texto que no aparece explícita.
- Crear historias inventadas o reales de forma escrita.
- Responder a cuestiones de comprensión relativas al texto leído.



**15. INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO FAMILIAR PARA EL ALUMNADO CON DISLEXIA: GENERAL \***

¿En qué ciclo educativo se encuentra el alumno con dislexia? Indique el curso concretamente

Selecciona todos los que correspondan

	1°	2°	3°	4°	5°	6°	Ninguno
Segundo ciclo de Educación Infantil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educación Primaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educación Secundaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**16. INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO FAMILIAR PARA EL ALUMNADO CON DISLEXIA: GENERAL \***

¿Cuál es la edad del alumnado que presenta dislexia?

---

**17. INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO FAMILIAR PARA EL ALUMNADO CON DISLEXIA: GENERAL \***

¿Considera provechoso realizar actividades en el ámbito familiar?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

**18. INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO FAMILIAR PARA EL ALUMNADO CON DISLEXIA: TIEMPO \***

Desde el punto de vista persona, ¿de cuánto tiempo dispone para realizar actividades en el ámbito familiar para trabajar la dislexia?

Marca solo un óvalo.

- 1-2 horas semanales
- 2-3 horas semanales
- 4-5 horas semanales
- 1 hora diaria

**19. INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO FAMILIAR PARA EL ALUMNADO CON DISLEXIA: TIEMPO \***

¿Considera provechoso dedicar mayor tiempo a dichas actividades familiares?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

**20. INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO FAMILIAR PARA EL ALUMNADO CON DISLEXIA: TIEMPO \***

¿Considera oportuno cambiar de actividades cada cierto periodo de tiempo? En caso de respuesta afirmativa, indique en qué periodo de tiempo

Marca solo un óvalo por fila

	Cada mes	Trimestralmente	Cada curso escolar	Por objetivo conseguido	No. Ninguno
Sí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**21. INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO FAMILIAR PARA EL ALUMNADO CON DISLEXIA: TIEMPO \***

Durante el curso escolar o trimestre se realizan en el colegio diferentes unidades didácticas en torno a una temática concreta. Sabiendo esto, ¿considera conveniente realizar actividades en torno a esa línea temática?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

**22. INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO FAMILIAR PARA EL ALUMNADO CON DISLEXIA: OBJETIVO \***

¿Cuándo se deberían reunir familia-escuela para plantear los objetivos a trabajar?

Marca solo un óvalo.

- Al comienzo y al final del curso
- Al comienzo y final del trimestre
- Cada mes
- Por objetivo conseguido
- Cuando no se muestren mejorías

**23. INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO FAMILIAR PARA EL ALUMNADO CON DISLEXIA: OBJETIVO \***

En el caso de responder “cuando no se muestren mejorías”. ¿Cuánto tiempo de margen considera para esperar dichas mejorías?

---

**24. INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO FAMILIAR PARA EL ALUMNADO CON DISLEXIA: OBJETIVO \***

¿Quiénes deberían estar presentes en las reuniones familia-escuela? Marque las opciones que considere oportunas.

Selecciona todos los que correspondan.

- Familia
- Equipo directivo
- Tutor
- Especialista
- Orientador

**25. INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO FAMILIAR PARA EL ALUMNADO CON DISLEXIA: OBJETIVO \***

¿Quiénes deberían establecer los objetivos a alcanzar por el alumnado? Marque las opciones que considere

Selecciona todos los que correspondan.

- Familia
- Equipo directivo
- Tutor
- Especialista
- Orientador

**26. INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO FAMILIAR PARA EL ALUMNADO CON DISLEXIA: METODOLOGÍA \***

Desde el punto de vista personal, las actividades en el ámbito familiar, es un elemento:

Marca solo un óvalo.

- Indispensable
- De apoyo
- Consolidador
- Complementario

## **27. INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO FAMILIAR PARA EL ALUMNADO CON DISLEXIA: METODOLOGÍA \***

Las actividades con la familia se utilizan en dicho ámbito con la finalidad de:

Marca solo un óvalo.

- Motivar
- Desarrollar habilidades
- Evaluar
- Ampliar conocimientos

## **28. INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO FAMILIAR PARA EL ALUMNADO CON DISLEXIA: METODOLOGÍA \***

A continuación, indique las metodologías que considere oportunas aplicar para la intervención en el ámbito familiar teniendo en cuenta los siguientes objetivos a alcanzar:

a. Es fácil de desarrollar en el ámbito familiar. b. El alumnado realiza las actividades sin dificultad. c. Se trabajan los objetivos y contenidos con facilidad

Selecciona todos los que correspondan.

- METODOLOGÍA LÚDICA:** Pretende crear un clima adecuado para que el alumnado sea participe en el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma amena.
- METODOLOGÍA INDIVIDUALIZADA:** Considerando las necesidades e intereses que presente el alumno, se establece como núcleo el aprendizaje.
- METODOLOGÍA GLOBALIZADA:** El objetivo principal es conseguir que el alumnado se integre en la sociedad. Por lo que se trabaja de manera conjunta para conseguir unos aprendizajes.
- METODOLOGÍA POR RINCONES:** Se precisa de la utilización de espacios marcados donde el alumnado, conjunta o individualmente, para realizar diferentes actividades y adquirir aprendizajes específicos en cada espacio.
- METODOLOGÍA INTERACTIVA:** Utilización de recursos tecnológicos para la adquisición de conocimientos, de forma autónoma o siguiendo instrucciones.

**29. INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO FAMILIAR PARA EL ALUMNADO CON DISLEXIA: MATERIALES \***

Teniendo en cuenta los recursos que la familia dispone, ¿Cuál de los siguientes materiales considera más sencillos de utilizar? Selecciona todos los que correspondan.

- Manipulativo
- Tecnológico
- Fichas/Láminas
- Libros editados

**30. INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO FAMILIAR PARA EL ALUMNADO CON DISLEXIA: EVALUACIÓN \***

¿Considera necesario trabajar de manera coordinada las actividades que se realizan en la escuela con aquellas que realizan posteriormente las familias?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

**31. INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO FAMILIAR PARA EL ALUMNADO CON DISLEXIA: EVALUACIÓN \***

¿La experiencia de las familias debe tenerse en cuenta antes de realizar las evaluaciones trimestrales del alumnado?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

**32. INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO FAMILIAR PARA EL ALUMNADO CON DISLEXIA: EVALUACIÓN \***

¿Se debe informar en todo momento a la familia de los cambios que se produzcan en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado?

Marca solo un óvalo.

Sí

No

**33. EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO \***

Por favor, puntúe del 1 al 10 cómo valoraría el contenido y resolución de este cuestionario

Marca solo un óvalo.

1       3       5       7       9

2       4       6       8       10

**34. EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO**

De manera opcional, indique algún comentario sobre el cuestionario

---