



BILBOKO
HEZKUNTZA
FAKULTATEA
FACULTAD
DE EDUCACIÓN
DE BILBAO

Trabajo Fin de Grado

GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA TRILINGÜE

Curso 2021-2022

FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN DISLEXIA Y EN LOS MÉTODOS DE INTERVENCIÓN CON ELLA

Autora/Autor: June Fernández Barrio

Directora/Director: Iratxe Redondo Rodríguez

En Leioa, a 27 de mayo de 2022

ÍNDICE

1. Introducción	1
1.1 Importancia de la lectura y procesos implicados en ella	1
1.2 Presencia de la lectura en el currículum	2
2. La dislexia	4
2.1 Definición y contextualización.....	4
2.2 Tipos de dislexia	6
2.3 Causas/ factores de riesgo	7
2.4 Síntomas/ dificultades específicas de la dislexia.....	8
2.5 Diagnóstico desde la escuela.....	9
2.6 Consecuencias a nivel académico y a nivel personal	10
3. Plan de intervención y métodos para el trabajo de la dislexia.....	11
4. Metodología y desarrollo del trabajo.....	15
4.1 Objetivos e hipótesis	16
4.2 Descripción de la muestra	16
4.3 Instrumentos.....	17
4.4 Procedimiento	18
5. Resultados	19
5.1 Análisis de las respuestas de los cuestionarios dirigidos a los profesores/as	19
5.2 Análisis de las respuestas de las entrevistas realizadas a expertas en el tema	21
6. Conclusiones	23
7. Ética profesional y protección de datos.....	25
8. Bibliografía	26

FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN DISLEXIA Y EN LOS MÉTODOS DE INTERVENCIÓN CON ELLA

June Fernández Barrio

UPV/EHU

La dislexia es una dificultad del aprendizaje muy común en las aulas de Educación Primaria. Sin embargo, la escasa formación del profesorado y el uso de metodologías no probadas científicamente dificultan realizar una correcta intervención. En este trabajo se exploran a fondo los imprescindibles para planear una intervención y el potencial y eficacia de las metodologías más conocidas para tratar esta problemática. Para ello se creó un cuestionario que recogió datos de 26 docentes de Ed. Primaria, y se realizaron dos entrevistas a expertas en el tema. Los resultados mostraron un pobre conocimiento del tema por parte del profesorado, el empleo de intervenciones no ajustadas a la individualidad de los y las estudiantes, y la importancia de trabajar la conciencia fonológica. Las conclusiones se plantean a la luz de los resultados obtenidos.

Dislexia, intervención, metodología, formación, profesorado,

Dislexia ikasteko zailtasun oso ohikoa da Lehen Hezkuntzako ikasgeletan. Hala ere, irakasleen prestakuntza eskasak eta zientifikoki frogatu gabeko metodologiak erabiltzeak esku-hartze egokia egitea zailtzen dute. Lan honetan sakon aztertzen dira esku-hartze bat planifikatzeko ezinbestekoak direnak eta problematika hori lantzeko metodologia ezagunen potentziala eta eraginkortasuna. Horretarako, galdetegi bat sortu zen, LHko 26 irakasleren datuak jaso ziren, eta bi elkarrizketa egin zitzaizkien gaian adituak zirenei. Emaitzek erakutsi zuten irakasleek gaia gutxi ezagutzen zutela, ikasleen banakotasunarekin bat ez zetozen esku-hartzeak erabiltzen zituztela, eta kontzientzia fonologikoa lantzearen garrantzia. Lortutako emaitzen arabera planteatzen dira ondorioak.

Dislexia, esku-hartzea, metodologia, formakuntza, irakasleria

Dyslexia is a very common learning difficulty in Primary Education classrooms. However, the poor training of teachers and the use of scientifically unproven methodologies make it difficult to carry out a correct intervention. In this work, the essentials to plan an intervention and the potential and effectiveness of the best-known methodologies to deal with this problem are thoroughly explored. To do this, a questionnaire that collected data from 26 PE teachers was created, and two interviews with experts on the subject were carried out. The results showed a lack of knowledge on the subject by teachers, the use of interventions not adjusted to the individuality of the students, and the importance of working on phonological awareness. The conclusions are raised according to the results obtained.

Dyslexia, intervention, methodology, training, teachers

1. Introducción

1.1 Importancia de la lectura y procesos implicados en ella

La lectura se encuentra implicada en la mayor parte de los ámbitos de la vida, y es por ello que es fundamental su correcto desarrollo. Núñez y Santamaria (2014) describieron la lectura y la escritura como actividades imprescindibles para la obtención de los conocimientos culturales, y señalan que ambas son necesarias para entender y vivir en la sociedad.

Aunque en un principio se pueda pensar que la lectura consiste solo en descodificar las palabras que aparecen en el texto, si no existe una comprensión de esas palabras, no se habrá desarrollado la capacidad para leer. Según Salvador y Gutiérrez (2005), la lectura posee tres componentes básicos: el primero, la descodificación (visual o fonológica); el segundo, la comprensión, en el que intervendrían tres procesos diferentes (el significado de las palabras, el de las frases y párrafos y el texto de forma global); y, por último, la metacompreensión, en la que entrarían la conciencia y el control de los procesos.

La descodificación consistiría en identificar, reconocer y unir con el sonido correspondiente las letras que forman las palabras de forma mecánica. Para poder llevar a cabo la descodificación, es necesario la utilización correcta de los procesos perceptivos (ser capaz de realizar los movimientos sacádicos y una buena discriminación visual) y de las rutas fonológicas y léxicas (Barboza y Peña, 2014), que se explicarán más adelante. La comprensión consistiría en entender el texto que se está leyendo. La descodificación y la comprensión están interrelacionadas, porque ser capaz de descodificar de manera exitosa aquello que está escrito facilitará su comprensión y, a su vez, a medida que se va comprendiendo lo que se lee, resulta más fácil descodificar las siguientes palabras. No obstante, es muy importante tener en cuenta que se deben tener conocimientos previos sobre el tema del que se está leyendo para poder comprenderlo (Barboza y Peña, 2014), ya que si no hay una interacción entre la teoría del mundo que posee el lector y la información que ofrece el texto (por falta de conocimientos previos), no es posible la comprensión (Smith, 1990, citado en Barboza y Peña, 2014).

Para que la lectura sea de calidad y se desarrolle de forma adecuada, es importante mencionar algunos procesos implícitos en ella. La conciencia fonológica es uno de ellos. Esta se refiere a la capacidad para examinar y esquematizar conscientemente la estructura

del lenguaje y los fragmentos sonoros de las palabras (Gutiérrez y Díez, 2018; Mejía y Eslava, 2008). Diversas investigaciones afirman la existencia de una estrecha relación entre la conciencia fonológica y el triunfo en el aprendizaje de la lectoescritura. Entre los diferentes estudios realizados se han podido sacar dos conclusiones: por un lado, se ha demostrado que durante el aprendizaje de la lectoescritura se utilizan códigos fonológicos. Por otro lado, existen evidencias de las conexiones entre las distintas destrezas de la conciencia fonológica y la culminación o fracaso en lectoescritura (Defior, 1990). Asimismo, la velocidad con la que se lee también determina el éxito académico. Los datos obtenidos en varias encuestas han afirmado cierto vínculo entre la velocidad lectora y el rendimiento académico. Por ejemplo, un estudio realizado recientemente reveló que, “el alumnado que realizaba una lectura rápida era el que lograba un rendimiento académico mayor; por el contrario, los estudiantes que tenían una lectura lenta obtenían el rendimiento más bajo” (Souto-Seijo, 2017, p.1560).

1.2 Presencia de la lectura en el currículum

Ya en su día, la Ley Orgánica de Educación (LOE 2006) dio gran importancia a la lectura, reflejando aspectos relacionados con ella en un total de siete artículos en las etapas de Educación Infantil y Primaria. Aunque en la LOMCE 2015 no hubo cambios sustanciales, la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE 2020) ha añadido en dos artículos esta práctica. En primer lugar, en los artículos 2 y 113 se hace un llamamiento a promover la lectura y el uso de las bibliotecas. En segundo lugar, en el artículo 12, se expone que “en el segundo ciclo” de Ed. Infantil “se fomentará una primera aproximación a la lectoescritura”. Además, uno de sus objetivos en Ed. Primaria es que, al finalizarla, el alumnado sepa leer y escribir correctamente, apareciendo de esta manera en el artículo 17 que los alumnos/as deberán “conocer y utilizar de manera apropiada” las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma “y desarrollar hábitos de lectura”. Por otro lado, el artículo 19 expone que, con la finalidad de impulsar la lectura, los colegios deberán asegurar la realización diaria de esta práctica en el aula. Igualmente, para llevarla a cabo, “las Administraciones educativas promoverán planes de fomento (siendo mencionados también en los artículos 121 y 157)” y se contará “con la colaboración de las familias y del voluntariado” (LOMLOE, 2020).

En cuanto al papel de la lectoescritura en Ed. Primaria según el Decreto 236/2015 en el que se establece el Currículum Vasco, se pueden destacar los siguientes puntos: en primer lugar, la primera etapa establece que se debe de prestar una especial atención al “aprendizaje y desarrollo inicial de la lectura y la escritura, y a la progresiva consolidación del proceso lector” (p. 113). En segundo lugar, en los criterios de evaluación de ambas etapas, se pueden destacar cinco principios. El segundo principio reclama que los/as estudiantes entiendan los textos que se les proporcionan tanto de forma global como sabiendo obtener las ideas principales y secundarias. El quinto, hace referencia a que sean capaces de crear textos sencillos. El séptimo, exige conocer y utilizar “la terminología lingüística trabajada en el ciclo” a la hora de redactar. El octavo, establece que el alumnado debe “desarrollar el hábito lector” y que, además, en el segundo ciclo, se debería considerar esta actividad como “una fuente de disfrute y conocimiento”. Por último, según el noveno, se cita que deberán “comprender y reproducir textos literarios orales y escritos, de la literatura infantil clásica y actual adecuados al ciclo” (pp. 124-126 y 128-130).

Como ya se ha resaltado anteriormente, la lectura desempeña un papel importante en la vida académica, porque es una actividad que no sólo es formativa, sino que al mismo tiempo es materia de enseñanza e instrumento para la comprensión del contenido de otras áreas del currículum. Dominar bien la lectura es clave a la hora de desarrollar otro tipo de aprendizajes, ya que se encuentra en múltiples actividades (por ej. resumir un texto o estudiar). Es por esto que presentar dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura puede generar graves retrasos y problemas en el rendimiento académico (Barboza y Peña, 2014).

Sin embargo, con frecuencia se encuentran alumnos/as que presentan dificultades o incluso trastornos en el aprendizaje de la lectura, y por ende también en la escritura. No poder leer y escribir correctamente puede deberse entre otros, a diferentes factores o dificultades tales como, el TDAH, el retraso en la lectura o la dislexia. Respecto a estos dos últimos, es de suma importancia diferenciarlos, ya que es muy habitual diagnosticar a estudiantes que presentan retraso en la lectura con dislexia. Así, el retraso en la lectura hace referencia a estudiantes cuya dificultad es debida a factores biológicos (por ej. baja audición o problemas visuales), pedagógicos (una inadecuada enseñanza) o socioculturales. No obstante, los/as estudiantes con dislexia serían aquellos/as que

muestran ciertas dificultades, aunque tengan una inteligencia normal o alta y hayan estado adecuadamente estimulados en el entorno (Sampascual, 2013).

Este último problema es el que ha despertado el interés por desarrollar el trabajo de investigación que se presenta, en el que se pretende conocer qué es en profundidad, además de qué metodologías de trabajo o intervención pueden ser beneficiosas para que las personas disléxicas adquieran correctamente el aprendizaje de la lectoescritura. Asimismo, se pretende averiguar el grado de conocimiento de los/as docentes en cuanto a los métodos eficaces para una correcta intervención en niños/as con dislexia.

2. La dislexia

2.1 Definición y contextualización

Realizar un breve recorrido histórico es necesario para poder definir y entender el término dislexia. Aunque se desconoce su origen, muchos/as autores/as coinciden que fue a finales del siglo XIX cuando se empezó a dar importancia y a intentar descubrir los problemas de lenguaje y de lectura que ciertas personas presentaban. Según Gayán (2001, citado en Rivas, 2016), la primera persona que descubrió un caso de dislexia fue el doctor John Schmidt en 1676. Se trataba de una persona que había perdido la capacidad para leer tras sufrir un accidente. Sin embargo, se considera que la primera persona en usar el término “dislexia” como tal fue el doctor Rudolf Berlín en 1872, cuando un adulto, debido a una lesión cerebral, había desarrollado una incapacidad para leer. A raíz de que Berlín “acuñara” el término dislexia, muchos/as autores/as empezaron a investigar esta dificultad. Entre ellos/as, destacan Morgan, considerado por muchos el padre de la dislexia moderna, Hinshelwood, al que ven como verdadero fundador por sus numerosos informes y artículos sobre esta problemática, u Orton, quien fundó la teoría llamada “*strephosymbolia*” en la cual insinuó que, debido a un mal funcionamiento del cerebro, había personas que veían los símbolos (letras o números) torcidos. Gracias a los estudios e investigaciones realizadas por Orton, diferentes profesionales fuera del campo de la medicina se empezaron a interesar por esta dificultad, lo que conllevó una proliferación de nuevas teorías sobre sus causas y síntomas (Gayán, 2001 citado en Rivas, 2016).

Actualmente la dislexia se podría definir como “un trastorno de aprendizaje que consiste en una dificultad específica e inesperada que afecta a la decodificación y/o codificación de los signos del lenguaje en los ámbitos de la lectura, escritura o del habla” (Sampascual, 2013; Sánchez y Coveñas, 2011, p. 80). La dislexia se origina como consecuencia de “retrasos madurativos que afectan al establecimiento de las relaciones espaciotemporales, a los dominios motrices, a la capacidad atencional y numérica, y/o a la competencia social y personal” en sujetos con un CI dentro de la “normalidad” (Rivas y Fernández, 2011, citado en Fuiza y Fernández, 2014, p. 51). Esta se manifiesta cuando un alumno/a, tras años de escolaridad, fracasa en sus intentos por aprender a leer (y a escribir), acumulando un retraso de dos años con relación a su edad cronológica (Sampascual, 2013).

Hoy en día, al igual que para el diagnóstico de cualquier otro trastorno mental o del aprendizaje, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V), es uno de los más utilizados para diagnosticar la dislexia. Aunque actualmente “dislexia” sigue siendo un término ampliamente utilizado, el DSM-V se refiere a él como “Trastorno de Lectura” y se encuentra dentro de los denominados “Trastornos específicos del Aprendizaje”. Las dificultades de aprendizaje son aquellos obstáculos concretos que pueden manifestarse, normalmente durante los años de escolarización, durante el aprendizaje de ciertas habilidades, como la lectura, la escritura o el cálculo, entre otras (Sampascual, 2013). Para diagnosticar un Trastorno de Lectura, se deben cumplir los siguientes criterios generales de Trastorno específicos del Aprendizaje:

- A. Dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas, evidenciado por la presencia de al menos uno de los siguientes síntomas que han persistido por lo menos durante 6 meses, a pesar de intervenciones dirigidas a estas dificultades:
 - 1. Lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo
 - 2. Dificultad para comprender el significado de lo que lee
 - 3. Dificultades ortográficas
 - 4. Dificultades con la expresión escrita
 - 5. Dificultades para dominar el sentido numérico, los datos numéricos o el cálculo.
 - 6. Dificultades con el razonamiento matemático
- B. Las aptitudes académicas afectadas están sustancialmente y en grado cuantificable por debajo de lo esperado para la edad cronológica del individuo, e interfieren significativamente con el rendimiento académico o laboral, o con actividades de la vida cotidiana, que se confirman con medidas (pruebas) estandarizadas administrativas individualmente y una evaluación clínica integral.
- C. Las dificultades de aprendizaje comienzan en la edad escolar, pero pueden no manifestarse totalmente hasta que las demandas de las aptitudes académicas afectadas superan las capacidades limitadas del individuo.
- D. Las dificultades de aprendizaje no se explican mejor por discapacidades intelectuales, trastornos visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos,

adversidad psicosocial, falta de dominio en el lenguaje de instrucción académica o directrices educativas inadecuadas (DSM-V, 2013, pp. 38-39).

Además de esto, se deben especificar si esas dificultades aparecen principalmente “con dificultades en la lectura”, lo que sería equivalente a la dislexia previamente mencionada.

2.2 Tipos de dislexia

La dislexia se puede clasificar atendiendo a diferentes criterios o parámetros. Uno de los más utilizados la clasifica en “dislexia adquirida” y “dislexia evolutiva”.

La dislexia adquirida hace referencia a las personas que en un principio leían correctamente pero que debido a una lesión cerebral su habilidad lectora se ha visto afectada (Sampascual, 2013). Dependiendo de la localización y del tamaño de las lesiones cerebrales, estas pueden causar alexia (pérdida de la habilidad para leer), agrafía (pérdida de la capacidad para escribir) o afasias (deficiencia al procesar semánticamente las palabras) (Sánchez y Coveñas, 2011). La dislexia evolutiva, sin embargo, hace referencia a las personas en las que esta está presente desde su nacimiento, sólo que hasta que la persona no aprende a leer, no se hace notar (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), 2012). Se debe a un retraso neuroevolutivo que se manifiesta con un delecteo y una lectoescritura lenta y tardía (Marrodan, 2006 citado en Fuiza y Fernández, 2014).

Otra clasificación muy extendida divide la dislexia en tres tipos, aunque algunos/as autores/as las catalogan dentro de la dislexia evolutiva: la “dislexia fonológica”, la “dislexia superficial o léxica” y la “disléxica profunda o mixta”.

En primer lugar, en la dislexia fonológica se ve afectada la utilización de la ruta fonológica, es decir, la persona no es capaz de unir los signos gráficos o grafemas con sus respectivos fonemas. Para intentar solucionar esta incapacidad, recurren a la ruta léxica, pero como habitualmente esa palabra no está en su almacén léxico, la sustituyen por una conocida, lo que les lleva a cometer muchos errores. La mayoría de las personas con dislexia tienen dificultad en esta ruta, ya que no asocian correctamente las letras con sus sonidos (Fuiza y Fernández, 2014; Sampascual, 2013).

En segundo lugar, en la dislexia superficial o léxica se ve perjudicada la ruta léxica, es decir, aquella que permite reconocer palabras de manera global, “de un vistazo”, de manera que, les cuesta relacionar rápidamente palabras sencillas con su significado o

imagen, y, en consecuencia, tienden a utilizar la ruta fonológica. Sin embargo, al ir fragmentando todas las palabras que leen (uniendo letras con sonido poco a poco), no llegan a comprender lo que están leyendo, dado que pierden el sentido (Fuiza y Fernández, 2014; Gómez, 2017; Sampascual, 2013).

Por último, en la dislexia profunda o mixta se ven damnificadas ambas rutas, dificultándoles leer tanto palabras conocidas como desconocidas, así como acceder a su significado (Sampascual, 2013).

Al igual que en la lectura, las personas con dislexia tienen dificultades de escritura pudiendo mostrar problemas en el trazo, el aspecto y la direccionalidad de la grafía, así como para escribir ortográficamente bien las palabras (Navas y García-Fernández, 2013; Puente, 2012). Asimismo, la dislexia es un tipo de trastorno en el aprendizaje que por sus características raramente se da sola. Varias investigaciones han afirmado que el trastorno en la lectura se presenta con frecuencia asociada a trastornos por déficit de atención y/o hiperactividad llegando su probabilidad hasta un 40% (Barkley, 2006; Fletcher *et al.*, 1999; Shaywitz, 2003, citados en MECD, 2012).

2.3 Causas/ factores de riesgo

Aunque no se tiene noticia de que exista causa concreta que origine la dislexia, varios estudios señalan que puede tener relación con factores neurofisiológicos, como pueden ser la maduración tardía del sistema nervioso, y con problemas psíquicos que pueden generarse por una gran presión o tensión en el contexto social que rodea al niño/a (Pérez, 2012). Además, ciertas investigaciones achacan su origen a dos tipos de causas: las causas biológicas y las causas cognitivas.

Las causas biológicas revelan que la dislexia es de carácter hereditaria, ya que varios estudios realizados en los años ochenta demostraron a raíz de análisis neuropatológicos que los cerebros de las personas disléxicas no muestran la asimetría cerebral, algo que sí presentan las personas no disléxicas. Asimismo, se hallaron irregularidades en las fibras nerviosas responsables de transmitir la información visual correspondiente al movimiento desde la retina al córtex visual (Aristizabal y Leguizamon, 2012; Serrano y Defior, 2004). Las causas cognitivas hacen referencia a diferentes déficits, entre los que destacan el déficit visual, el fonológico y el déficit en automatización. El déficit visual estaría

relacionado con las anomalías cerebrales expuestas en el párrafo anterior. Los estudios realizados en relación con el déficit fonológico han demostrado que los individuos disléxicos, debido a esas anomalías cerebrales, utilizan distintos caminos o vías para leer. Las personas disléxicas dan un mayor uso al hemisferio derecho que al izquierdo y, como consecuencia, se activan zonas que no tienen relación con las áreas de lenguaje (Shaywitz *et al.*, 2002; Simos, *et al.*, 2000 citados en Aristizabal y Leguizamon, 2012). El déficit en automatización está relacionado con las dificultades que existen para interiorizar los procesos lectores, concretamente para nombrar de forma rápida (Serrano y Defior, 2004).

2.4 Síntomas/ dificultades específicas de la dislexia

Existen ciertos factores de riesgo que suelen alertar tanto al profesorado como a los progenitores de la posibilidad de que exista dislexia en el niño/a. Dependiendo del nivel evolutivo de la persona esta presentará unas características u otras, pero en general se pueden destacar los siguientes síntomas:

Por un lado, el individuo presenta problemas en el lenguaje oral, a la hora de recordar palabras, dificultades para estructurar sintácticamente una oración o una narración, y puede llegar incluso a presentar un retraso en el lenguaje. Además, suelen tener problemas para aprender nuevas palabras y para usar correctamente los tiempos verbales, lo que ocasiona que haya incoherencias en sus explicaciones (Alvarado *et al.*, 2007; MECD, 2012).

Por otro, muestran dificultades en la conciencia fonológica desde Educación Infantil (MECD, 2012). Como ya se ha mencionado, gran parte de las personas disléxicas tienen problemas en la ruta fonológica, por lo que la mayoría de los errores suelen tener relación con esta ruta. Los más recurrentes suelen ser: confundir el sonido de las letras, añadir letras y sílabas (adición), olvidar leer letras, sílabas o incluso palabras enteras (omisión), cambiar letras, sílabas o palabras (sustitución). Sin embargo, presentar dislexia léxica también hace que se cometan fallos como repetir palabras. Todos estos errores conducen a leer más lento, lo que causa que no sigan el ritmo y no entonen correctamente, y se dificulte así la comprensión (Alvarado *et al.*, 2007; Peralta, 2017; Sánchez y Coveñas, 2011).

Además de lo previo, se observa incapacidad para nombrar de forma rápida letras, números u objetos comunes. Como consecuencia de esta dificultad para identificar las letras, suelen presentar problemas para reconocer visualmente incluso hasta su propio nombre. Asimismo, en relación con la escritura, tienden a escribir en espejo. De la misma forma, les cuesta adquirir correctamente las nociones espaciales y temporales, como pueden ser los días de la semana, las horas o las medidas (Alvarado *et al.*, 2007; MECD, 2012; Sánchez y Coveñas, 2011). Otra de las dificultades a señalar es que los/as disléxicos/as suelen presentar problemas motrices, los cuales causan problemas de coordinación y de postura que son las causantes de una caligrafía irregular. Además, realizar actividades que requieren más de dos movimientos les resulta complicado (Alvarado *et al.*, 2007; Sánchez y Coveñas, 2011). Por último, también tienen tendencia a desarrollar problemas atencionales y de concentración, lo que dificulta aún más el aprendizaje. Es por ello que suelen presentar fallos ortográficos y poca conexión entre las frases redactadas (Alvarado *et al.*, 2007).

2.5 Diagnóstico desde la escuela

Para determinar la existencia o no de una problemática como la dislexia, el/la tutor/a cumple un papel central, dado que es una figura clave para la detección temprana, fijándose en las características o síntomas que presentan las personas con esta problemática (Alvarado *et al.*, 2007). Sin embargo, un gran porcentaje de docentes no dispone de los conocimientos necesarios como para identificar las señales de alerta ni para ayudar en el proceso de intervención (Cervel, 2008).

Cabe destacar que, de hecho, la dislexia suele estar infradiagnosticada o en algunas ocasiones se diagnostica relativamente tarde. Según un informe publicado en 2018 por el Consejo Escolar de Euskadi de 367.545 personas matriculadas en el curso 2016-2017, solo 1.802 estaban diagnosticadas con Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA), es decir, solo un 0,49%. Sin embargo, como afirma Quintanal “las estadísticas actuales sitúan en torno al 10% el número de escolares que sufren este problema” (2011, p.16). Una detección temprana puede disminuir o evitar la aparición de factores asociados que generalmente exceden la vida académica y escolar del niño/a (MECD, 2012). No obstante, es importante aclarar que el/la docente no es el/la responsable ni puede

diagnosticar la dislexia, sino que son los/as especialistas del centro los/as únicos/as capacitados/as para realizar la evaluación e intervención (Fuiza y Fernández, 2014).

Así, en el momento en el que el tutor/a u otros/as docentes observan ciertas dificultades, son puestas en conocimiento del consultor/a u orientador/a del centro. Este/a, hace una observación más exhaustiva aplicando en algunos casos algunas pruebas, y si es necesario, el caso se deriva al *Berritzegune*. Es en este momento, con permiso de los padres, cuando se realiza una evaluación psicopedagógica para poner en marcha unas medidas más específicas. Para ello, se recopila información sobre la historia escolar, las dificultades que tenga el/la alumno/a, se hace una entrevista a la familia para conocer el comportamiento y la conducta del niño/a, su historial clínico y de desarrollo (Fuiza y Fernández, 2014; Gómez, 2017). Además, el/la estudiante deberá completar unos *tests* que ayudarán a saber si tiene dislexia o no (Gómez, 2017). Alguno de los *tests* que se utilizan en Ed. Primaria en España, son los siguientes: el Test de Lectura y Escritura en Español (LEE), el Test PROLEC-R o SICOLE-R-Primaria (MECD, 2012). En algunos casos, hacer alguna modificación menor es suficiente para que el problema se canalice, pero si la dislexia se confirma y se diagnostica, entonces en algunos casos será necesario modificar el currículum de manera significativa.

Una vez se ha diagnosticado al estudiante, se debe de llevar a cabo un plan de intervención. En la medida de lo posible es recomendable que los/as niños/as con dislexia se queden dentro del aula. Así, se debe de planificar un modo de respuesta en el que el/la alumno/a pueda estar con sus compañeros/as, siguiendo el paradigma de la escuela inclusiva. Esto no quiere decir que no pueda trabajar, y de hecho debería de hacerlo, específicamente con ayuda de un/a PT los aspectos relacionados con las dificultades propias de la lectoescritura (Fuiza y Fernández, 2014). Es importante que la intervención se ajuste a las necesidades específicas del alumno/a, ya que, en muchas ocasiones, surgen consecuencias muy graves, como el fracaso escolar, por un plan inadecuado de intervención que no responde a la individualidad del alumno/a (Cervel, 2008).

2.6 Consecuencias a nivel académico y a nivel personal

Por un lado, la dislexia afecta directamente al nivel académico y desempeño escolar de las personas que la presentan. Como consecuencia de la dislexia, tienden a bajar su rendimiento, no llegando a alcanzar los objetivos curriculares, lo que muchas veces

conlleve repetir curso. Asimismo, los/as disléxicos/as a menudo dan la impresión de ser personas vagas (MECD, 2012). Además, las personas con dislexia suelen presentar una baja motivación en las actividades relacionadas con la lectoescritura, ya que suelen tener un escaso interés hacia su aprendizaje, llegando incluso a evitar su práctica.

Por otro lado, la dislexia tiene consecuencias muy graves a nivel personal. Este trastorno afecta sobre todo a la autoestima y al autoconcepto. Así, un estudio realizado por Kavale y Forness (1996, citado en MECD, 2012) demostró que un 70% de estudiantes con DEA poseían un bajo autoconcepto y una baja autoestima y que, en ocasiones, es debido a que se ha detectado tarde o no han recibido el apoyo necesario. La falta de autoestima viene acompañada de inseguridad, y es que las personas con dislexia suelen tener pánico a realizar actividades en público, como leer y corregir ejercicios en voz alta o escribir en la pizarra, por temor a la humillación y/o rechazo de sus compañeros/as (Zuppardo *et al.*, 2020). Además, estos niños/as suelen ser más propensos a ser rechazados/as y a no tener una gran capacidad para resolver problemas sociales, por lo que suelen relacionarse menos. Por otra parte, Montgomery (1994) descubrió que habitualmente, atribuyen sus incapacidades a ellos/as mismos/as, mientras que sus éxitos los achacan a factores externos como la suerte. Esta asunción suele desencadenar problemas de ansiedad y frustración, que incluso en casos extremos pueden llegar a desencadenar episodios depresivos en la adolescencia (Eissa, 2010; Nelson y Gregg, 2012; Sainio *et al.*, 2019 citados en Zuppardo *et al.*, 2020). Igualmente, diversos estudios señalan un aumento del riesgo de problemas de comportamiento delictivo, de conducta y agresividad, y un mayor riesgo de exclusión social (Alemany, 2019, citado en MECD, 2012; Zuppardo *et al.*, 2020).

3. Plan de intervención y métodos para el trabajo de la dislexia

Una vez se ha diagnosticado a la persona con dislexia, es momento de diseñar un plan de intervención específico para las necesidades del individuo que tiene esta problemática. Este deberá tener una base teórica en la que se apoyen los objetivos y contenidos que se van a modificar, y las estrategias que se van a poner en marcha. Asimismo, se deberá evaluar el procedimiento de intervención con el fin de obtener avances o mejoras con el alumno/a con dificultades (Izaguirre, 2012). Existen múltiples tipos de planes de intervención en función de la metodología en la que se basan. Sin embargo, los métodos

más utilizados y respaldados científicamente son los relacionados con el entrenamiento en la conciencia fonológica. Algunos/as autores/as que han apoyado este método son entre otros Scammacca *et al.* (2007, citado en Ripoll y Aguado, 2016), quienes en su investigación concluyeron que las intervenciones que parten del aprendizaje de las habilidades fonológicas y descodificación son muy eficaces para el alumnado con dislexia, y McArthur *et al.* (2012, citado en Ripoll y Aguado, 2016), que comprobaron con sus estudios que este tipo de intervención mejoraba la competencia lectora. Un correcto uso de la conciencia fonológica posibilita la comprensión del lenguaje y ayuda a desarrollar aptitudes relacionadas con la distinción, agrupación, asociación y sintetización de la información lingüística (Silvia, 2015). Asimismo, poseer una buena habilidad fonológica permite que la persona con dislexia reconozca los fonemas y sepa pronunciarlos y escribirlos correctamente (Etchepareborda, 2003).

Las actividades de conciencia fonológica se dividen en tres tipos de tareas: en primer lugar, ejercicios en los que se tengan que segmentar, reconocer, deletrear y decir de manera oral las palabras; en segundo lugar, enseñar a leer y escribir resaltando la unión de fonema-grafema; y, por último, a partir de una imagen, pedir nombrar el objeto al que corresponde y escribirlo (Escotto, 2014). Algunas actividades que favorecen el desarrollo de la conciencia fonológica pueden ser juegos en los que el/la disléxico/a reconozca sonidos mediante rimas o adivinanzas (Flórez, 2007 citado en Varela *et al.*, 2014).

Después del entrenamiento de las habilidades fonológicas, es conveniente ir incidiendo en la correspondencia grafema-fonema, para lo cual es necesario, en un primer momento, llevar a cabo una reenseñanza del abecedario para que sean capaces de poder identificar cada letra y relacionarla con su correspondiente fonema. Una vez interiorizado cada grafema con su fonema, se pasará a unirlos en sílabas, para después llegar a las palabras, y cuando se consigue con éxito, se empieza a trabajar la lectura de oraciones y textos (Gómez *et al.*, 2011).

Aunque el entrenamiento de habilidades fonológicas es el método que más evidencia científica tiene acerca de su eficacia, no es la única metodología de intervención que se emplea en la actualidad. A este respecto, algunas de las más conocidas son las lecturas repetidas, la lectura acelerada, la musicoterapia, la terapia visual, lentes tintadas y el método multisensorial. No obstante, hay que tener en cuenta que algunas de ellas no han reportado eficacia, o han demostrado resultado no del todo concluyentes.

En primer lugar, las lecturas repetidas que están basadas en la teoría de la automaticidad han obtenido resultados favorables para mejorar la fluidez lectora (Gómez *et al.*, 2011; Therrien, 2004 citado en Ripoll y Aguado, 2016). Este método consiste en leer el mismo fragmento en reiteradas ocasiones hasta alcanzar un buen nivel de fluidez. Sin embargo, diversos estudios han revelado que solo se alcanzan esos niveles tan altos de fluidez en textos ya trabajados, y que en la comprensión del texto y en el reconocimiento de palabras, no se aprecia ninguna mejora.

En segundo lugar, encontramos la “lectura acelerada” método diseñado por Breznitz, en el cual, mediante un programa informatizado, se fomenta en el niño/a el hacer una lectura más rápida. Los resultados que se han obtenido no muestran una mejora en la comprensión del texto (Gómez *et al.*, 2011).

En tercer lugar, la musicoterapia consiste en utilizar la música con el fin de mejorar la salud. La musicoterapia incluye un conjunto de técnicas que tienen como objetivo tratar trastornos como la esquizofrenia o la dislexia. Varios/as investigadores/as creen que la música ayuda a entender y reconocer los sonidos y que los procesos que se utilizan en la lectura tienen una estrecha relación con los de la música (Ripoll y Aguado, 2016; Ruiz, 2012). Sin embargo, no hay muchos estudios científicos que avalen la eficacia de emplear la musicoterapia y así lo afirman Cogo-Moreira *et.al.* (2012, citado en Ripoll y Aguado, 2016) declarando que no hay evidencias de que la educación musical ayude a leer a las personas con dificultad en la lectura.

En cuarto lugar, la terapia visual tiene como finalidad acabar con los problemas relacionados con “la convergencia y divergencia ocular, el enfoque y los movimientos oculares” (Ripoll y Aguado, 2016, p.18). Los/as defensores/as de esta práctica creen que la lectura está relacionada con el sistema visual, por lo que cualquier fallo en él tiene consecuencias negativas en la lectura. Sin embargo, varios autores como Rawstron *et.al.* (2005, citado en Ripoll y Aguado, 2016, p. 19) han afirmado que “no existen evidencias claras [...] que respalden el uso de la terapia visual para el tratamiento de las DEA”.

En quinto lugar, las lentes tintadas son distribuidas por dos empresas mayoritariamente Irlen e Intuitive y fueron creadas como solución para los problemas de lectura de las personas con dislexia o TDHA. Para ellos, las personas que tienen dislexia presentan dificultades en el cerebro para procesar la información visual, por lo que creen que utilizar estas lentes tintadas sería la solución. Cada persona necesitaría un color específico, por lo

que sería necesario utilizar el colorímetro intuitivo para encontrar el filtro indicado para erradicar los síntomas. No obstante, la mayoría de los estudios realizados tienen serios problemas de método, y la síntesis de sus resultados indica que el alumnado con dislexia no consigue mejoras en la lectura con estas intervenciones. De hecho, eso concluyen Albon, *et.al.* (2008, citado en Ripoll y Aguado, 2016), que señalan que la eficacia de las lentes tintadas para la mejora de la lectura es escasa, ya que en los estudios en los que se ha demostrado una cierta eficacia, la muestra es pequeña o falta información importante.

Por último, encontramos el método multisensorial que Orton-Gillingham defienden y aplican de manera específica para la “rehabilitación” de la dislexia. Su filosofía era instruir a las personas a leer a nivel de palabras relacionando cada fonema con su grafema por medio de los sentidos. Según ellos y otros/as autores/as, un correcto aprendizaje de la lectoescritura requiere del uso de tres sentidos: el auditivo (para la conciencia de los sonidos), el visual (para la conciencia de la forma de los grafemas correspondientes a los sonidos) y el táctil y kinestésico (para la conciencia de los movimientos para escribir los grafemas) (Leal *et al.*, 2011). El uso de estas vías hace posible aumentar la memoria y el aprendizaje de la lengua (Sandoval, 2018). Este método trata de enseñar a través de recursos mentales y físicos utilizando los sentidos para conseguir un mayor aprendizaje de los contenidos y para ello se vale de materiales manipulativos (Morales, 2008 y Naser, 2017 citados en De la Torre, 2021). Los/as alumnos/as aprenden las letras, observándolas, diciendo sus nombres y pronunciándolas mientras las escriben con diferentes materiales. Al mismo tiempo, deben analizar por qué ciertas letras se leen diferente según la palabra, como puede ser la letra “c” en cuenca y cine. De esta manera, van interiorizando las normas y patrones y, en consecuencia, aumentan sus habilidades para descodificar palabras y aprenden de una forma lúdica (Montes y Tobar, 2019; Sandoval, 2018).

Para poder llevar a cabo la intervención con este método, se suele habilitar un espacio en el que existan diferentes rincones para poner en práctica los diferentes sentidos al que suele denominarse sala multisensorial o sala *snoezelen*. Estas salas facilitan la probabilidad de reaprender y fortalecer los conocimientos en áreas o materiales donde existen dificultades (Pérez, 2015 citado en De la Torre, 2021). Como afirma Nijakowska (2010, citado en Rosenberg, 2016, p.11) cuantos más sentidos estén implicados en el aprendizaje, mayor será la probabilidad de que los/as estudiantes disléxicos/as “formen asociaciones entre los aspectos semánticos, fonológicos y gráficos, es decir, [...] que aprendan el significado, la pronunciación y la ortografía correcta de las palabras”.

Asimismo, varias investigaciones han demostrado que esta metodología es válida y que también beneficia y ayuda a el resto del alumnado (Pérez, 2015 citado en De la Torre, 2021; Rodríguez, 2016 citado en Moreno, 2020; Bradford, 2000 citado en Sánchez *et al.*, 2008). Igualmente, Soler (1999 citado en Sánchez *et al.*, 2008, p.11) afirmó que esta técnica ha obtenido muy buenos resultados en estudiantes disléxicos/as y en alumnos/as sin esta problemática, por lo que concluye que esta metodología es muy apropiada ya que atiende a la diversidad del aula, ya que se adapta a los ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje, mientras incorpora técnicas “enriquecedoras y motivadoras”. Además, en un estudio realizado por Sánchez *et.al.*, (2008) se observó que este método agilizó los procesos mentales del alumnado y que mejoró la calidad educativa de estos. Sin embargo, aunque es una metodología que está mostrando buenos resultados, aún le falta recorrido y no hay evidencias suficientes que demuestren que es igual de efectiva que otros métodos como trabajar la conciencia fonológica.

4. Metodología y desarrollo del trabajo

La metodología que se ha utilizado para poder contrastar las hipótesis de este trabajo es mixta (cualitativa y cuantitativa). Una investigación cualitativa hace referencia a un estudio cuyo fin es reconstruir la realidad basándose en las interpretaciones de los/as participantes. Así, se reúne información sobre experiencias, percepciones, etc., que se recogen por medio de entrevistas, videos o revisión de documentos (Hernández-Sampieri, 2018). La cuantitativa, sin embargo, está relacionada con los cálculos numéricos y métodos matemáticos (Niglas, 2010 citado en Hernández-Sampieri, 2018), por lo que la información recogida suele ser más objetiva que en la cualitativa. La mixta, es una forma de investigación que recolecta información por medio de ambas (Hernández-Sampieri, 2018), como ocurre en este trabajo, donde se recogen datos numéricos, por un lado, y palabras y explicaciones concretas de algunos/as participantes por otro.

4.1 Objetivos e hipótesis

Tabla 1 *Objetivos e hipótesis del estudio*

OBJETIVOS	HIPÓTESIS
1. Conocer las actitudes y emociones que manifiestan los niños/as con dislexia frente al aprendizaje de la lectoescritura y su posible modificación si se interviene adecuadamente.	1.1 La actitud general del alumnado con dislexia es de desmotivación y rechazo hacia actividades relacionadas con la lectoescritura.
	1.2 Una buena intervención puede generar efectos más positivos hacia la lectura.
2. Analizar y conocer el nivel de formación de los docentes de Educación Primaria ante el alumnado con dislexia.	2.1 Los/as docentes no han recibido casi formación para hacer frente a las dificultades que el alumnado con dislexia presenta.
3. Conocer cuáles son las metodologías más empleadas en los centros educativos, en qué consisten y en base a qué van cambiando.	3.1 En la mayoría de los centros educativos los/las profesionales siguen una metodología basada principalmente en la conciencia fonológica.
4. Explorar el conocimiento que tienen los docentes sobre metodologías con una eficacia científicamente contrastada.	4.1 Un gran número de docentes no saben qué metodologías están avaladas científicamente y cuáles no.
5. Conocer la experiencia que los docentes han tenido con los distintos métodos de intervención en dislexia y qué creen que se debería mejorar.	5.1 Un gran porcentaje de docentes creen que una detección temprana es imprescindible.
	5.2 Los/as docentes creen que deberían de introducir actividades que motiven al alumnado y que estén relacionadas con sus gustos.
6. Conocer la opinión de una experta acerca de algunas cuestiones relacionadas con la dislexia y de los métodos más eficaces para intervenir con ella.	6.1 La realidad de la dislexia es compleja, y hay muchos aspectos que deben ser tenidos en cuenta.
	6.2 La mejora de conciencia fonológica es la única metodología avalada científicamente.
7. Conocer cuál es la realidad de trabajar la metodología multisensorial en las aulas de la mano de una experta en ella	7.1 La metodología multisensorial resulta beneficiosa para la adquisición de la lectoescritura en niños/as con dislexia ya que al trabajar con material manipulativo aumenta la motivación.

Fuente: Elaboración propia

4.2 Descripción de la muestra

La muestra estuvo compuesta por dos submuestras: una formada por profesores/as de Educación Primaria y otra por dos expertas en el tema. La información de los/as docentes se obtuvo a través de un cuestionario, y la de las expertas a través de entrevistas.

El cuestionario fue cumplimentado online por un total de 26 docentes procedentes de diferentes centros educativos de Bizkaia. El 76,9% trabaja en un colegio público, mientras que el resto en concertados. Además, la mayoría (80,8%) de las respuestas provienen de mujeres, frente a un casi 20% que son hombres. En referencia al rango de años que llevan dedicándose a la docencia, es bastante amplio, ya que va desde los 2 hasta los 34 años.

La primera persona entrevistada fue una especialista en dislexia muy reconocida a nivel nacional, llamada Marta Ferrero. Marta Ferrero es profesora, psicopedagoga y doctora en psicología, la cual ha trabajado durante años como profesora y como psicopedagoga, aunque en la actualidad es Vicedecana de Investigación y Transferencia en la Universidad Autónoma de Madrid. Se ha escogido a esta especialista dado que durante varios años ha

estado trabajando con alumnos/as con dificultad en la lectura y, además, ha investigado y sigue investigando acerca de los métodos para una buena intervención con alumnado con estas dificultades.

La segunda entrevistada fue Blanca María Landa Reig directora del Colegio Público Tierno Galván, un centro escolar público de la Comunidad de Madrid. El colegio está situado en Tres Cantos, y el nivel socioeconómico de las familias estaría situado en un nivel medio-alto. Se escogió este colegio dado que fue pionero en introducir esta metodología en colegios regulares madrileños. Asimismo, la persona escogida ha sido la directora, ya que es la que está más en contacto con la especialista que suele acudir al centro, y porque tiene grandes conocimientos acerca de esta metodología y de cómo está funcionando en la práctica.

4.3 Instrumentos

El cuestionario dirigido a profesores constó de 16 preguntas, 9 de ellas cerradas y 7 abiertas. Las primeras tres preguntas tenían como objetivo clasificar a las personas encuestadas. El resto de las preguntas, tenían como finalidad explorar las experiencias del profesorado sobre algunas cuestiones en relación al tema, cuál o cuáles son los métodos que emplean a la hora de hacer una intervención con el alumnado con dislexia, y determinar el nivel de conocimiento de los/as docentes en cuanto a las metodologías eficacias avaladas científicamente y que respaldan las intervenciones (ver anexo 9.1).

La primera entrevista se hizo de manera online y en un principio se le iban a formular un total de 13 preguntas abiertas; sin embargo, debido a las respuestas que se obtuvieron, se decidió plantear otras cuestiones para sacar más partido a la entrevista. Las preguntas fueron diseñadas teniendo en cuenta la formación de la persona a la que se iba a entrevistar, e intentando responder a ciertos aspectos relevantes del marco teórico, como pueden ser la utilización de diferentes métodos para realizar una intervención que no están aprobados científicamente (ver anexo 9.2).

La segunda entrevista constó de 15 preguntas abiertas. Estas preguntas se formularon, teniendo en cuenta que ese colegio trabajaba con la metodología multisensorial, y que, por lo tanto, tenía experiencia acerca de cómo funciona. Por este motivo, estas estaban más enfocadas al funcionamiento de la metodología, los materiales que se utilizan, las

actividades que llevan a cabo, y los resultados que han obtenido para conocer las ventajas reales y desventajas que tenía este tipo de enseñanza (ver anexo 9.3).

4.4 Procedimiento

El proceso a seguir ha sido muy diferente con cada una de las muestras. En primer lugar, en relación a los/as docentes, primero se contactó a aquellos/as del colegio en el que la autora de este trabajo estaba realizando las prácticas y, por otro, se envió un email a un total de 32 colegios de Bizkaia, tanto públicos como concertados, para que se distribuyese entre el profesorado y recoger información más diversa. Al estar en formato online, el cuestionario se dejó abierto durante tres semanas, para poder obtener el mayor número de respuestas posibles. Sin embargo, fue muy complicado recolectar un número elevado de respuestas, ya que muchos/as docentes al tratarse sobre la dislexia, decían no tener los conocimientos necesarios acerca de esta problemática y que preferían no completarlo.

En segundo lugar, se quiso entrevistar a una experta en métodos utilizados con personas disléxicas para poder tener una visión real, es decir, saber de primera mano cómo era trabajar la conciencia fonológica y cuál era su opinión ante la diversidad de metodologías que se emplean. Esta entrevista se pudo realizar gracias a la ayuda de la tutora de este TFG, que contactó y concertó una entrevista con una persona que ella conocía personalmente. Así, fue la tutora quien se puso en contacto con Marta e hizo de intermediaria hasta concretar la fecha de la entrevista en la cual también estuvo presente.

Finalmente, se quería entrevistar a una persona que utilizase alguno de los métodos expuestos en el marco teórico. Entre todos ellos, el que más llamó la atención a la autora de este trabajo debido a sus buenos resultados fue el método multisensorial, por lo que se decidió realizar una entrevista en relación con esta metodología. La entrevista se llevó a cabo tras una exhaustiva investigación de centros educativos en los que se empleaba esta metodología. Resultó muy difícil la búsqueda de centros de educación no especial que pusieran en práctica la educación multisensorial. Solo se pudieron encontrar dos centros en la Comunidad de Madrid, siendo uno de ellos pionero en poner en práctica esta metodología, que fue al que finalmente se entrevistó. Sin embargo, se enviaron un correo electrónico exponiendo los motivos y la finalidad de querer concertar una entrevista a los dos centros, aunque solo se obtuvo respuesta del centro pionero en este método.

5. Resultados

5.1 Análisis de las respuestas de los cuestionarios dirigidos a los profesores/as

En cuanto a las *actitudes y sentimientos que suelen mostrar los/as estudiantes con dislexia ante la lectura y actividades relacionadas con ella*, según los/as docentes, se puede observar una gran diferencia antes y después de realizar una buena intervención. Antes de intervenir, la mayoría de ellos/as afirman que se percibe una gran desmotivación (84,6%) y miedo a participar (92,3%), seguido de un rechazo ante estas actividades por parte del alumnado (57,7%). Sin embargo, tras haber trabajado con ellos/as, el profesorado está de acuerdo en que sobre todo muestran ganas de aprender (100%) y motivación (80,8%). Asimismo, gran parte del profesorado cree que una detección temprana, adaptar el material, partir de sus intereses y trabajar aspectos emocionales podrían mejorar esa desafección. Así, por ej. lo expresa el sujeto 11: “Hay que trabajar con mucha paciencia y con mucho refuerzo positivo, entendiendo que tienen un problema y que no hay que forzarles, hay que adaptar los recursos de aprendizaje a su progreso y hacer adaptaciones metodológicas [...], dotarles de recursos y trucos para intentar minimizar su problema y [...] anteponer su bienestar emocional al resto de aspectos”.

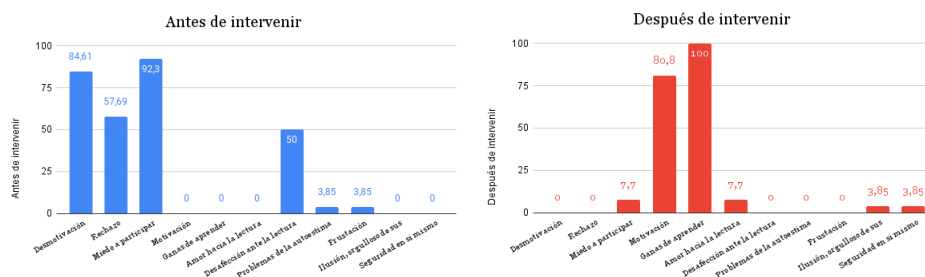


Gráfico 1. Actitud mostrada por el alumnado con dislexia ante la lectura. Fuente: elaboración propia

En cuanto a la *formación y preparación del profesorado*, el 50% de los encuestados/as afirman no tener formación o solo tener la adquirida a lo largo del grado, la cual la entrevistada número 14 afirma ser insuficiente “no estamos preparados en absoluto. Carencias todas y flexibilidad nula”; asimismo, el entrevistado 10 concluye que “el profesorado tiene una formación muy escasa, por no decir nula, y un gran porcentaje de centros no tiene los recursos necesarios [...]. Algunas carencias son [...] la falta de tiempo para poder llevar una buena intervención, la falta de personal, y el uso anticuado de las metodologías”. Hay un 7,7% de entrevistados/as que declaran que depende del centro,

mientras que 26,92% afirman que los/as PTs son los/as únicos/as preparados/as “ los profesores que estamos en el aula no, solo los PTs. Los profesores tenemos los conceptos teóricos, pero no sabemos cómo actuar o que actividades hacer con ellos” (participante 19) y “No, solo están preparados los especialistas. Además, hay una gran carencia de materiales y recursos. Por ejemplo, falta personal especializado y faltan aparatos electrónicos con los que poder facilitar el aprendizaje a estos niños” (participante 18). No obstante, 15,38% de docentes reiteran que los centros educativos sí están cualificados.

En cuanto a *la intervención en sí*, el 80,8% sostiene que en el centro en el que trabajan se lleva a cabo algún tipo de intervención especial, y aunque hay algunas personas que no saben qué tipo de metodología se emplea, el 26,9% de los encuestados/as han mencionado que trabajan la conciencia fonológica. El resto, mencionan diferentes tipos de actividades, entre las que destacan la comprensión por partes y el uso de colores y esquemas. Asimismo, cuando se les ha preguntado por la frecuencia con la que se ha ido cambiando de método, tal como se observa en el gráfico 2, se han recogido opiniones muy distintas pero la mayoría reconoce que no hay tiempo para estar cambiando de metodología, por lo que se utiliza siempre la misma.

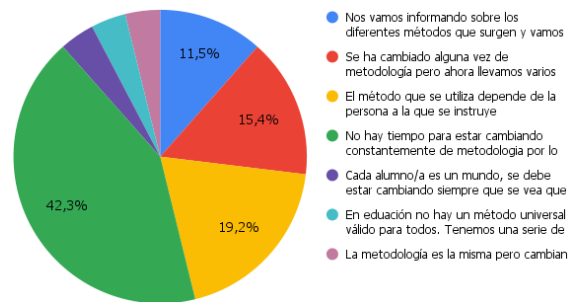


Gráfico 2. Cambio de la metodología. Fuente: elaboración propia

En cuanto al *conocimiento de los diferentes métodos que existen para tratar la dislexia* que tiene el profesorado, se han obtenido diferentes resultados, siendo la conciencia fonológica la más conocida y la que creen que está más contrastada, seguida de las lecturas repetidas y la terapia visual.

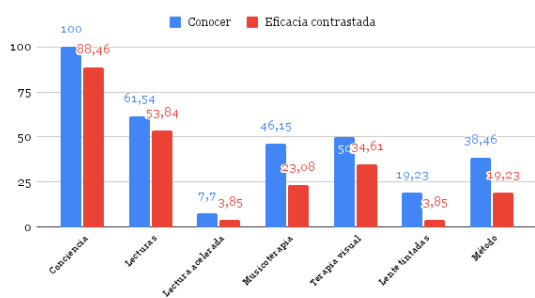


Gráfico 3. Conocimiento del profesorado acerca de las diferentes metodologías. Fuente: Elaboración propia

fonológica la más conocida y la que creen que está más contrastada, seguida de las lecturas repetidas y la terapia visual. Por otro, cabe destacar que, en el otro extremo, la lectura acelerada y las lentes tintadas, fueron los métodos menos conocidos y según ellos/as con menor eficacia contrastada.

Además, al interrogarles por su experiencia con estos métodos, el 31,58% afirmó no haber utilizado ninguno, y el 26,31% declaró que emplea la conciencia fonológica, aunque no explicó su experiencia con ella. No obstante, el 21% manifestó haber utilizado tanto la conciencia fonológica como las lecturas repetidas, pero $\frac{3}{4}$ de ellos/as, dijeron haber

obtenido resultados negativos utilizando estas últimas, y así lo explica el participante 20 “No vi una mejora, ya que lo que controla es el texto que estaba una y otra vez leyendo, pero luego, le dabas otro texto, y seguía teniendo los mismo problemas”.

En relación a *las posibles mejoras a llevar a cabo en las intervenciones*, las respuestas recogidas se podrían agrupar en cuatro grupos: en primer lugar, cuidar y trabajar los aspectos emocionales de los/as niños/as con dislexia, y respetar sus ritmos (54,54%), y así lo explican el participante 11 “ se debería cuidar su autoestima y su motivación, por lo que deberíamos ser capaces de adaptar nuestro ritmo de trabajo a su ritmo de aprendizaje y de maduración” y la participante 26 “emplear el tiempo necesario y normalizar en el aula esas dificultades para crear un espacio más seguro para el niño”. En segundo lugar, diseñar un plan de intervención específico para cada estudiante (22,72%); en tercer lugar, una detección temprana (18,18%), y, por último, formar al profesorado y disponer de tiempo para preparar los materiales (9,09%). También han resaltado la importancia de partir de sus intereses para aumentar las ganas de aprender.

5.2 Análisis de las respuestas de las entrevistas realizadas a expertas en el tema

Con el fin de recoger información más amplia sobre metodologías a emplear para llevar a cabo una buena intervención en casos de dislexia y otras cuestiones relevantes sobre el tema, se realizaron dos entrevistas de las cuales se han obtenido los siguientes resultados (para leer las entrevistas completas ver anexos 9.2 y 9.3):

Por un lado, y en base a la información obtenida de *la entrevista realizada a Marta Ferrero*, se pone de manifiesto que la conciencia fonológica es la indicada para trabajar la dislexia. Asimismo, cuando se le preguntó qué otros métodos ha empleado ella, afirmó que solo la conciencia fonológica, ya que “es la única que está demostrada por investigaciones científicas que funciona y que es eficaz”. En sus palabras, “para que una intervención sea correcta, se tienen que utilizar métodos que estén probados, y que han mostrado una eficacia”. También resalta que hay una tendencia en los centros escolares a utilizar los métodos más novedosos o que están “de moda”, sin antes contrastar su validez. Igualmente, en relación con las actividades que se llevan a cabo explica que “lo primero [...] es que los niños aprendan a relacionar cada fonema con su grafema, por lo que, antes que nada, se empieza a aprender de nuevo el abecedario. Una vez se ha adquirido este

conocimiento, pasamos a juntar silabas, más tarde palabras, y luego [...], frases cortas”. Algún ejemplo de actividad que se realiza puede ser trabajar con rimas. Además, recalca la importancia de utilizar soportes visuales y reconoce que el método multisensorial podría servir de complemento o apoyo para trabajar la conciencia fonológica. En relación con la actitud que estos/as niños/as manifiestan antes de una intervención, se puede destacar que muestran “un rechazo enorme”, “tienen mucho miedo y vergüenza a que el resto de sus compañeros sean conscientes de sus dificultades” y “baja autoestima”. Sin embargo, después de la intervención cuando logran realizar correctamente las actividades, “se ponen muy contentos y están orgullosos. [...] y esto les motiva a seguir trabajando”.

Por otro, centrándonos en la entrevista realizada a *Blanca Landa*, cuando se le preguntó qué tipo de método o forma de intervención se llevaba a cabo en su centro educativo, manifestó que antes de emplear el método multisensorial utilizaban la aplicación *Change Dyslexia* que favorece la lectoescritura y que, “aunque está pensada para los disléxicos, la utilizábamos con todo el alumnado” (la siguen utilizando). Asimismo, en cuanto a la diferencia entre la sala multisensorial y otro tipo de recursos, la directora afirma que el trabajo que se hace “es más manipulativo, mucho más creativo y llamativo”. Igualmente, en lo que se refiere al tipo de actividades relacionadas con la lectoescritura, menciona que la terapeuta ocupacional afirmó que es fundamental desarrollar el sentido auditivo y el tacto, y que, para ello, realizan por ejemplo una actividad que consiste en: “escuchar las letras y que cojan ellos la pieza que corresponde a ese sonido, o que la escriban [...] con pintura o con espuma”. Además, han podido percibir que este tipo de alumnado presenta dificultades para realizar ciertas actividades, en concreto, las que tienen que ver con el tacto. Una de ellas, consiste en identificar el objeto mediante el tacto sin verlo: a los/as disléxicos/as “les resulta muy difícil, incluso imposible adivinarlos”. Necesitan saber las diferentes opciones que hay para poder identificar el objeto.

En relación con las mejoras percibidas tras incorporar la sala multisensorial, la directora manifiesta que todavía es pronto, ya que el aula ha estado cerrada durante el año pasado por la Covid-19, pero que han percibido que “al trabajar el sentido del tacto” han mejorado muchísimo la lectoescritura, y que han interiorizado más rápido la relación fonema-grafema. Asimismo, han notado un cambio en la actitud mostrada por los/as estudiantes con dislexia ya que “han dejado de tener una mala actitud ante [...] la lectoescritura y su motivación [...] ha aumentado”.

6. Conclusiones

En base a los resultados obtenidos de las diferentes muestras, se puede afirmar que se han confirmado todas las hipótesis de este estudio. En primer lugar, se constata que la actitud de los/as disléxicos/as antes y después de una intervención cambia de forma positiva. Al principio, suelen tener una actitud de rechazo hacia la lectura y están desmotivados. Estos resultados coinciden con las investigaciones realizadas por Zuppardo *et al.*(2020), en las cuales concluyen que este tipo de alumnado muestra un bajo autoconcepto y desmotivación debido a su fracaso escolar, mientras que, tras una buena intervención, los disléxicos/as adquieren más confianza en ellos/as mismos/as y, como consecuencia, aumenta la motivación. Es por ello que, si se trabajasen esas dificultades y se intentase erradicar esa desmotivación y/o rechazo, la actitud general de este alumnado cambiaría.

En segundo lugar, el nivel de formación del profesorado para poder actuar ante casos de dislexia es insuficiente, y así se muestra en los gráficos y experiencias relatadas por los/as docentes. Asimismo, varios de ellos/as manifestaron desconocer qué tipo de actividades se llevan a cabo con este alumnado, y declararon que son los/as PTs los/as únicos/as preparados/as para trabajar con esta dificultad. Esta escasa formación se ve reflejada en el estudio realizado por Cervel (2008) en el que expone que “el profesorado adolece de una escasa formación inicial en todos los aspectos relacionados con la detección y el tratamiento de la problemática” (p. 3). Esto puede derivar en problemas muy graves, ya que actualmente, los casos de dislexia no llevan aparejados ayudas de personal específico en el aula, por lo que, sería de gran ayuda que el maestro/a supiera cómo intervenir.

En tercer lugar, la metodología más utilizada en los centros educativos encuestados es el trabajo de la conciencia fonológica, aunque cuando se les pregunta por su funcionamiento, la gran mayoría no ha sabido o ha evitado contestar. Asimismo, reconocen que no disponen de tiempo para estar informándose y cambiando frecuentemente de metodología, y que por lo tanto utilizan siempre la misma, y varios de ellos/as afirman que adaptan las actividades para cada estudiante con dislexia.

En cuarto lugar, las respuestas recogidas confirman que el grado de conocimiento por parte del profesorado sobre la evidencia contrastada de diferentes metodologías es insuficiente. Aunque la mayoría reconozcan que la conciencia fonológica es la que

demuestra una eficacia contrastada científicamente, un gran porcentaje de ellos/as también creen que las lecturas repetidas y la terapia visual la tienen. De estas dos últimas, como se ha mencionado en el marco teórico, no hay evidencias suficientes que respalden su eficacia (Rawstron *et al.*, 2005 y Albon *et al.*, 2008, citados en Ripoll y Aguado, 2016). La confirmación de estas dos hipótesis refuerza la idea de que el profesorado presenta una formación insuficiente acerca de la dislexia y su intervención, tal y como se ha mencionado en el segundo punto. Esta desinformación, como explicó Marta Ferrero, puede conllevar el empleo de métodos no válidos para tratar la dislexia y, por lo tanto, que no haya una mejora en esas dificultades y se agraven.

En quinto lugar, la mayoría de docentes cree que una detección temprana en estos casos es imprescindible. Esta creencia concuerda con los hallazgos expuestos por el MECD (2012), que reflejan que un diagnóstico temprano conlleva una disminución en las consecuencias negativas (tanto académicas como personales), por lo que se evitaría la desmotivación y el rechazo manifestados por este tipo de estudiantes. Asimismo, Villagra (2020), afirma que la detección temprana y una intervención precoz “producen cambios en los funcionamientos cerebrales” (p.29). Cabe destacar el gran porcentaje de docentes que expresó que es muy importante trabajar la autoestima de los niños/as, un foco reflejado en el marco teórico, como muy importante a trabajar (Zupardo *et al.*, 2020).

En sexto lugar, queda demostrado que la conciencia fonológica es el método más adecuado para intervenir, ya que tal y como se ha expuesto en la introducción teórica y como ha explicado Marta Ferrero, es una de las únicas demostrada científicamente. Esta declaración concuerda con los estudios realizados por McArthur *et al.* (2012, citado en Ripoll y Aguado) que afirmaron que este tipo de intervención mejoraba la habilidad lectora y por Silvia (2015), que manifestó que un desarrollo adecuado de la conciencia fonológica hace que la persona pueda leer y escribir correctamente.

En último lugar, se confirma la última hipótesis en la que se demuestra que el método multisensorial puede resultar muy beneficioso para el desarrollo de la lectoescritura, ya que el enfoque de Orton-Gillingham relaciona la conciencia fonológica con el aprendizaje lúdico mediante los cinco sentidos, haciendo que el niño/a la adquiera jugando y divirtiéndose. Como afirma Leal *et al.* (2001) la filosofía de estos dos autores era enseñar a leer estableciendo la conexión entre fonema-grafema por medio de los sentidos. El método multisensorial, a diferencia de otras técnicas, busca aumentar la percepción

sensorial por medio de estímulos y ejercicios significativos utilizando materiales reales y cercanos a la realidad del alumno/a (Estimulación Multisensorial, 2019 citado en De la Torre, 2021; Gómez, 2017). Esta metodología que sigue el enfoque de Orton-Gillingham podría ser realmente beneficiosa no solo para el alumnado que presenta dislexia sino para todos/as los/as estudiantes, ya que tiene en cuenta en todo momento el ritmo psicoevolutivo de cada individuo por lo que responde a las diferencias y necesidades de cada estudiante (Sánchez *et al.*, 2008). Igualmente, esta metodología opta por una enseñanza activa donde el/la alumno/a es el centro del aprendizaje y que pretende impulsar al estudiante a explorar, manipular y aprender de forma autónoma (De la Torre, 2021; Gómez, 2017). En conclusión, esta metodología muestra resultados muy prometedores, pero aún le falta recorrido para poder valorar su eficacia.

En cuanto a las limitaciones del estudio, por un lado, hubiese sido interesante y enriquecedor haber podido utilizar una muestra más amplia y representativa para recoger una realidad más objetiva. Asimismo, hubiese sido conveniente haber empleado un cuestionario que estuviese validado. Por otro, futuras investigaciones podrían centrarse en recoger más evidencias sobre la eficacia de la metodología multisensorial en personas con dislexia para poder verificar claramente su validez.

A pesar de las limitaciones, en términos generales, este trabajo hace una interesante aportación al conocimiento de la realidad actual sobre la intervención con alumnado con dislexia al combinar respuestas de profesores/as con las de expertas en el tema, y despierta el interés para seguir ahondando en él en futuras investigaciones.

7. Ética profesional y protección de datos

Este estudio se ha realizado teniendo en cuenta los aspectos éticos y protección de datos. Todas las preguntas formuladas tanto en las dos entrevistas como en el cuestionario han sido acordadas con la tutora de este trabajo. Además, a todos/as los/as participantes se les informó de los objetivos de esta investigación, a las entrevistadas de forma oral, y a los/as encuestados/as mediante un mensaje al comienzo del formulario (ver anexo 9.4). Por último, tal y como aparece en el mensaje mencionado anteriormente, se ha respetado en todo momento la privacidad y el anonimato de los datos recogidos.

8. Bibliografía

- Alvarado, H., Damians, M. A., Gómez, E., Martorell, N., Salas, A., & Sancho, S. (2007). Dislexia. Detección, diagnóstico e intervención interdisciplinar. *Revista Enginy*, 16, 1-26.
- Aristizábal, O., & Leguizamón, L. (2012). Evolución y modelos de rehabilitación de la dislexia. *Psicología USB Medellín*, 24(7), 32-38.
- Barboza, F. D., & Peña, F. J. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. *Educere*, 18(59), 133-142.
- Cervel, M. (2008). La dislexia en la formación del profesorado. *Educación y futuro*, 18, 103-113.
- Consejo Escolar de Euskadi (2018). *La educación escolar en Euskadi 2015/2017*. https://consejoescolardeuskadi.hezkuntza.net/documents/17937/5271916/INFO_RME+2015-17.pdf/e7086084-f8eb-fb6c-773a-61bc275882ba
- Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el Currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco*. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_heziberri_dec_curriculares/es_def/adjuntos/EB_curriculo_completo.pdf
- Defior, S.A. (1990). *Influencia de la codificación fonológica en el aprendizaje de la lectura* [tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/flexpaper/handle/10481/13989/0665.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- De la Torre, E.G. (2021). *Técnicas multisensorial para la intervención de la dislexia en la EGB media de la Unidad Educativa "Isaac Jesús Barrera" 2020-2021* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Técnica del Norte]. Repositorio digital. Universidad Técnica del Norte.
- DSM-V. (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales*. OMS. Editorial Masson
- Escotto, E.A. (2014). Intervención de la lectoescritura en una niña con dislexia. *Pensamiento Psicológico*, 12(1), 55-69.
- Etchepareborda, M. C. (2003). La intervención en los trastornos disléxicos: entrenamiento de la conciencia fonológica. *Revista de Neurología*, 36(1), 13-9.
- Fuiza, M.J & Fernández, M.P. (2014). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo*. Ediciones Pirámide.

- Gómez, A. (2017). *Intervención multisensorial para trabajar la dislexia en Educación Primaria* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Internacional de La Rioja] Repositorio digital. Universidad Internacional de La Rioja.
- Gómez, E., Defior, S. & Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología (Internet)*, 4(2), 65-73.
- Gutiérrez, R. & Díez, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XXI*, 21(1), 395-416, doi: 10.5944/educXXI.13256
- Hernández-Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Izagirre, M.S. (2012). *Intervención educativa en niños y niñas con dificultades específicas de aprendizaje relacionada con el conocimiento y disposición en los docentes de las escuelas de aplicación del departamento de Comayagua*. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad pedagógica nacional Francisco Morazán]. Biblioteca virtual. Miguel de Cervantes.
- Leal, F., Suro, J., López-Escribano, C., Santiuste, V., & Zarabozo, D. (2011). Un nuevo programa para el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista de Psicología y Educación*, 6, 95-106.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Mejía, L. & Eslava, J. (2008). Conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Acta Neurológica Colombiana*, 24(2), 55-63
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo*. Eurydice España-Redie
- Montes, C.C. & Tobar, D.P. (2019). *Aplicativo web responsive para niños en etapa escolar con el fin de ayudar en la corrección de dificultades de lectura ocasionados por la dislexia*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional. Universidad Distrital - RIUD
- Montgomery, M. S. (1994). Self-concept and children with learning disabilities: observer-child concordance across six-content-dependent domains. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 254-262.
- Moreno, K. D. (2020). *El método multisensorial como estrategia para mejorar la escritura en un niño con dislexia de 2do Año de Educación General Básica*.

- [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil]. Repositorio Institucional. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil
- Navas, L. & García-Fernández, J.M. (2013). Dificultades de aprendizaje y trastornos de la escritura. En Castejón, J.L. y Navas, L. (eds.), *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria*. (169-202). Editorial Club Universitario.
- Núñez, M. P. & Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, (18), 72-92.
- Peralta, J. M. (2017). *Estrategias psicopedagógicas de intervención en dificultades específicas de aprendizaje-dislexia para mejorar el rendimiento académico en niños*. Repositorio Digital Institucional de la Universidad Técnica de Machala.
- Pérez, A. (2012). *La dislexia, síndrome que obstaculiza el desarrollo de la lectura y la escritura en niños preescolar*. [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional].
- Puente, A.G. (2012). *Dificultades de aprendizaje y TIC: dislexia, disgrafía y discalculia* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Internacional de La Rioja] Repositorio digital. Universidad Internacional de La Rioja.
- Quintanal, J. (2011). La dislexia: desconocida, cuando no, ignorada. *Padres y maestros*, 340, 16-19.
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/466/377>
- Ripoll, J., & Aguado, G. (2016). «Eficacia de las intervenciones para el tratamiento de la dislexia: una revisión». *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 36, 85-100.
- Rivas, C. (2016). *Análisis y evaluación de recursos tecnológicos para la enseñanza y el aprendizaje del alumnado con dislexia* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Santiago de Compostela]. Repositorio institucional. Universidad de Santiago de Compostela.
- Rosenberg, D. (2020). *Dislexia y el aprendizaje del vocabulario en la clase de español como lengua extranjera: Métodos, estrategias y propuesta de actividades para el aprendizaje de vocabulario en alumnos con dislexia en la clase de ELE*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Dalarna]. Repositorio institucional. Universidad de Dalarna.
- Ruiz, M.C. (2012). Dislexia y musicoterapia. *Leit Motiv*, 1, 27-37
- Salvador, F., & Gutiérrez, R. (2005). *Atención educativa al alumnado con dificultades en lectura y escritura*. Aljibe.

- Sampascual, G. (2013). Dificultades de aprendizaje y trastornos de la lectura. En Castejón, J.L. y Navas, L. (eds.), *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria* (pp.129-168). Editorial Club Universitario.
- Sánchez, M. L. & Coveñas, J. (2011). *Dislexia: un enfoque multidisciplinar*. Editorial Club Universitario.
- Sánchez, A., Duarte, J. & Cuitiva, G. (2008). *Método multisensorial para el aprestamiento a la lecto-escritura*. [Trabajo de Fin de Grado, Corporación Universitaria Adventista. Medellín-Colombia] Repositorio institucional. Corporación Universitaria Adventista. Medellín-Colombia.
- Sandoval, J.E. (2018). *Impacto del método multisensorial Orton-Gillingham en el proceso lecto-escrito de estudiantes con necesidades educativas especiales que cursan primer grado en el instituto José Antonio Galán, Floridablanca (Santander)*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Autónoma de Bucaramanga] Repositorio institucional. Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Serrano, F., & Defior, S. (2004). Dislexia en Español: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(2), 13-34.
- Silvia, C. (2015). El mejor método para corregir la dislexia. *La dislexia*. <https://www.ladislexia.net/metodo-corregir-la-dislexia/>
- Souto-Seijo, A. (2017). Diferencias en el rendimiento académico en función de la velocidad lectora en estudiantes de Educación Primaria. En AIDIPE (eds.), *Interdisciplinaridad y transferencia* (pp. 1557-1562). Universidad de Salamanca.
- Varela, K., Viescco, S., & Florez, S.L. (2014). Diseño y ejecución de actividades para la estimulación en conciencia fonológica en los niveles de prejardín y jardín. *Zona próxima*, (20), 47-58.
- Villagra, A. (2020). *Dislexia, Detección temprana e impacto emocional*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad FASTA]. Repositorio institucional. Universidad FASTA.
- Zupardo, L., Rodríguez, A., Pirrone, C., & Serrano, F. (2020). Las repercusiones de la Dislexia en la Autoestima, en el Comportamiento Socioemocional y en la Ansiedad en Escolares. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 26(2), 175-183.