

Guía para padres de niños disléxicos

NEUS BUISÁN CABOT




EDITORIAL
SÍNTESIS

Guía para padres de niños disléxicos



Consulte nuestra página web: www.sintesis.com
En ella encontrará el catálogo completo y comentado



Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Guía para padres de niños disléxicos

Neus Buisán Cabot



© Neus Buisán Cabot

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34 - 28015 Madrid
Tel.: 91 593 20 98
<http://www.sintesis.com>

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

ISBN: 978-84-995874-2-4

Índice

Introducción

1 Preguntas y respuestas sobre la dislexia

- 1.1. ¿Qué es la dislexia?
- 1.2. ¿Cómo podemos saber si un niño es disléxico?
- 1.3. ¿Pueden dejar los niños de ser disléxicos?
- 1.4. Un poco de historia: las primeras descripciones
- 1.5. El concepto de dislexia a través del tiempo
- 1.6. La dislexia en nuestros días

2 Lenguaje y aprendizaje

- 2.1. Orígenes de la escritura
- 2.2. Lenguaje y escritura
- 2.3. Aprender a leer y a escribir
- 2.4. ¿Cómo se aprende a leer?
- 2.5. Ya pueden leer

3 La dislexia

- 3.1. Un trastorno familiar

- 3.2. Un trastorno neurológico
- 3.3. Un trastorno frecuente
- 3.4. Criterios diagnósticos
- 3.5. ¿Dislexia o dislexias?
- 3.6. Comorbilidad
- 3.7. El diagnóstico

4 Cómo tratar la dislexia

- 4.1. La detección
- 4.2. Protocolos de detección de los trastornos específicos de la lectura y la escritura (dislexia)
 - 4.2.1. Historia clínica y evolutiva
 - 4.2.2. Sintomatología en las diferentes etapas educativas
- 4.3. El tratamiento
 - 4.3.1. En casa
 - 4.3.2. En la escuela
 - 4.3.3. La reeducación

5 Aprendizaje, dislexia y emociones

- 5.1. Factores condicionantes en el aprendizaje
 - 5.1.1. Factores internos: ¿querer es poder?
 - 5.1.2. Factores externos

6 El niño disléxico

- 6.1. El descubrimiento de la dislexia. Una historia familiar
- 6.2. La lectura en los niños disléxicos
- 6.3. La escritura en los niños disléxicos
- 6.4. Cómo conseguir que los niños disléxicos sean lectores
- 6.5. ¿Y ellos qué piensan?

7 Preguntas y respuestas sobre el sistema educativo

- 7.1. ¿Garantizan las leyes una adecuada atención a los alumnos con trastornos específicos de aprendizaje?
 - 7.1.1. Legislación educativa en las comunidades autónomas
 - 7.1.2. Legislación educativa en la Comunidad Europea
- 7.2. ¿Son suficientes las leyes educativas para proteger a los niños y niñas que padecen trastornos específicos de aprendizaje?
 - 7.2.1. ¿Qué entendemos por inclusión?
 - 7.2.2. Inclusión frente a integración
- 7.3. ¿Qué instrumentos prevé la ley para aplicar los principios de integración e inclusión?
 - 7.3.1. Currículo
 - 7.3.2. Competencias
 - 7.3.3. Competencias básicas

8 Las competencias escolares y la dislexia

- 8.1. La dislexia y las competencias escolares en las diferentes etapas educativas
 - 8.1.1. Competencias básicas en Educación Infantil
 - 8.1.2. Competencias básicas en Educación Primaria y Secundaria
- 8.2. ¿Cómo enfrentarse a la dislexia en la escuela?
 - 8.2.1. El currículo escolar en la dislexia
 - 8.2.2. Adaptar el currículo
 - 8.2.3. Adaptar la evaluación
- 8.3. Accesibilidad en el currículo y la evaluación
 - 8.3.1. En Educación Primaria
 - 8.3.2. En Educación Secundaria Obligatoria
- 8.4. Educación Secundaria Postobligatoria: Bachillerato y Ciclos Formativos
 - 8.4.1. Adecuaciones curriculares en la enseñanza postobligatoria

Epílogo: ¿Y ellos qué piensan?

Glosario terminológico

Bibliografía

Introducción

En los primeros años de vida se produce un conjunto de cambios muy complejos, sucesivamente aparecen las primeras sonrisas, las primeras palabras y los primeros pasos, los niños se hacen mayores y van adquiriendo las capacidades necesarias para incorporarse, poco a poco, al mundo que les rodea. Este proceso de desarrollo es dinámico y se sustenta en la evolución biológica, psicológica y social. En algunas ocasiones, estos cambios pueden verse alterados ya sea por causas intrínsecas al niño o bien por factores externos que den lugar a déficits o irregularidades en su desarrollo.

Las causas de estas alteraciones pueden estar en algún trastorno del desarrollo que afecte de manera más o menos generalizada a los logros evolutivos del niño. El concepto de los trastornos del desarrollo nos remite a un grupo heterogéneo de perturbaciones que pueden comprometer el progreso intelectual, físico o social de los niños, y tienen una amplia variedad de expresiones de severidad variable que afectan a las habilidades para la interacción social, la comunicación verbal y la no verbal, entre otras y, por su misma naturaleza, afectan el proceso de aprendizaje escolar.

Sin embargo en las escuelas siempre hay algunos alumnos que no alcanzan el nivel de desarrollo del aprendizaje que cabría esperar, sin que ninguna causa física, mental o social justifique este retraso. Estos problemas se hacen evidentes cuando a un nivel adecuado de esfuerzo y capacidad, no le sigue un progreso razonable aun teniendo en cuenta que todos los alumnos aprenden a ritmos distintos y con diferentes niveles de esfuerzo.

Son alumnos que fracasan en los aprendizajes instrumentales, con frecuencia se confía en la inteligencia del niño, se atribuyen sus dificultades a factores de retraso madurativo y se espera que al superar esta inmadurez conseguirá superar el déficit. En muchos casos, este retraso madurativo puede ser cierto y la dificultad que presenta el niño puede remitir en poco tiempo de manera espontánea, pero en otros no se produce este cambio y, con el paso de los años –frecuentemente muy difíciles para los niños–, los padres angustiados y los maestros desconcertados se encuentran con un niño incapaz de avanzar al mismo ritmo que el de sus compañeros.

Los trastornos específicos de aprendizaje son la causa de que muchos niños y niñas fracasen en la escuela; esta exclusión educativa, que también puede derivar en una exclusión social, tiene sus consecuencias más importantes en el ámbito personal, pero también son importantes las consecuencias sociales y económicas.

Por ello es necesario que las administraciones implicadas en los ámbitos educativo, sanitario y social sean permeables a los avances científicos y a las aportaciones de los profesionales, investigadores y entidades sociales, para incorporar aquellas medidas que mejoren los aspectos en los que todavía son deficitarias. No debemos olvidar que, detectados y tratados tempranamente, muchos trastornos pueden mejorar sustancialmente, y por ello la intervención temprana tiene una gran rentabilidad, social y personal.

Pero sobre todo no debemos olvidar que los niños y niñas que necesitan atención en cualquiera de los ámbitos de su desarrollo tienen derecho a disponer de los recursos que necesitan. Se trata de garantizar el principio de igualdad de oportunidades de un sector de la población especialmente vulnerable.

Preguntas y respuestas sobre la dislexia

Se denomina dislexia a las dificultades específicas que tienen algunos niños para adquirir las habilidades, en la lectura y la escritura, necesarias para progresar con normalidad en los aprendizajes escolares, sin que ninguna causa aparente justifique este retraso.

Sin embargo, pensando que deben evitar etiquetar a los niños, algunos profesionales mantienen actitudes opuestas al uso de este término. También hay quien considera la dislexia como una manifestación de negligencia o falta de interés o simplemente la considera como un retraso que con el paso del tiempo y el ritmo de aprendizaje se normalizará. Es cierto que los niños y las niñas pueden presentar un bajo rendimiento en la escuela por diversas razones, pero no diferenciar la naturaleza del problema sólo consigue asimilar un trastorno específico, la dislexia, a dificultades en la lectura debidas a otros factores, contribuyendo así a una errónea comprensión del alumno y, por ello, a una intervención inadecuada o inexistente.

Actualmente, la evidencia basada en los estudios y las investigaciones no permite sustentar estas posturas opuestas a entender la dislexia como una dificultad específica.

1.1. ¿Qué es la dislexia?

La dislexia puede aparecer cuando la persona ya ha aprendido a leer y escribir, como consecuencia de un daño cerebral –dislexia adquirida– o puede manifestarse cuando el niño o la niña, inicia su aprendizaje causando dificultades importantes en su adquisición y, por ello, en todo el proceso escolar –dislexia evolutiva–. La dislexia evolutiva es un trastorno específico de aprendizaje, estrechamente vinculado a la lectura, a la escritura y al lenguaje, que interfiere negativamente en la evolución escolar y en las actividades que requieren de estas habilidades en las personas adultas.

La dislexia evolutiva, a partir de aquí simplemente dislexia, es un síndrome clínico, que como tal tiene el pleno consenso de la comunidad científica. Se define como un déficit que interfiere selectivamente en el desarrollo de aprendizaje, tiene su origen en una alteración de naturaleza neurológica y está presente antes de iniciarse el proceso sistemático de enseñanza-aprendizaje. Se manifiesta por una dificultad para aprender a leer y a escribir correctamente, estando preservadas otras funciones del lenguaje, en niños que, por otra parte, parecen tener la capacidad necesaria para adquirir estas habilidades de forma correcta y fluida.

Es una dificultad inesperada ya que no se aprecia ninguna causa que pueda explicarla; el niño no carece de inteligencia ni de motivación y recibe una escolaridad normalizada, todos ellos factores necesarios para el aprendizaje. Es persistente y por tanto está presente en todo el ciclo vital aun en aquellas personas cuyos problemas aparentemente se han resuelto.

El niño disléxico no alcanza las diferentes etapas del desarrollo del aprendizaje lectoescritor con la misma rapidez y corrección que la mayoría de sus compañeros a pesar de la intervención convencional o de los refuerzos escolares que ha demostrado su eficacia en retrasos, transitorios o permanentes, por otras causas. Esto nos muestra otra característica de este trastorno: es resistente al tratamiento normativo que se aplica en la escuela para mejorar el retraso en la adquisición de la lectura y la escritura, a los esfuerzos docentes y a la aplicación de líneas pedagógicas, aparentemente, adecuadas.

Puesto que la lectura y la escritura son los instrumentos mediadores por excelencia en los que se basan todos los aprendizajes, un bajo rendimiento durante mucho tiempo en estas capacidades, con toda seguridad, va a influir de manera adversa en el rendimiento escolar y producirá un retraso en la adquisición de los conocimientos en todas las materias, lo cual, inevitablemente, propicia el deterioro de la percepción que el niño o la niña tienen de sí mismos y aparecen así los problemas de tipo social y emocional que suelen acompañar a los trastornos de aprendizaje.

1.2. ¿Cómo podemos saber si un niño es disléxico?

Los niños aprenden a hablar de una manera espontánea; aproximadamente a los tres años adquieren el idioma de la comunidad en la que viven, la mayoría de ellos usa las palabras y utiliza las construcciones del lenguaje hablado de modo correcto y, en general, son buenos conversadores. Pero es más difícil que puedan aprender a leer y a escribir sólo por una reiterada exposición al material escrito. Este aprendizaje no se produce espontáneamente, muy al contrario, necesita de una instrucción formal y sistemática. La adquisición de la habilidad en la lectura supone para muchos niños una de las dificultades más importantes en su escolarización, desde la educación primaria a los sucesivos estadios de su proceso educativo. Para algunos de ellos esta dificultad puede convertirse en un obstáculo casi insalvable.

Es curioso constatar que existen unas pautas normalizadas para el control del

desarrollo físico del niño, pero los mismos criterios no se aplican en el desarrollo del aprendizaje. Un ejemplo puede ayudar a comprender esta afirmación. En el momento de nacer los bebés son pesados y medidos y, especialmente, en el primer año de vida, su peso y sus medidas de crecimiento son controlados por el pediatra con unas tablas estandarizadas y gráficos donde se muestran los valores medios de peso y altura considerados normales en niños sanos en función de su edad. Los padres consultan al médico si están preocupados por el crecimiento de su hijo, y si existe efectivamente un retraso que pudiera considerarse patológico se harán las pruebas necesarias para ofrecer un diagnóstico y un tratamiento, o si no existe tal retraso el pediatra tranquilizará a los padres.

Si se aplica el mismo criterio que en el crecimiento en el aprendizaje, el primer paso es detectar los síntomas –la falta de crecimiento en los aprendizajes de acuerdo a los progresos considerados normales para los niños de una misma edad– en el caso de la dislexia los síntomas principales son el retraso persistente en la adquisición de la lectura y la escritura, los niños y niñas disléxicos que empiezan a tener problemas cuando se inician en este aprendizaje deben ser observados y, en el momento que *su curva de crecimiento* en el aprendizaje se desvíe de manera significativa, ser evaluados para descartar o confirmar un trastorno que dificulte su aprendizaje.

Dicha observación mostrará un aprendizaje que suele ser laborioso y lento; añaden, suprimen o cambian sonidos, algunas veces adivinan más que leen, en la escritura aparecen palabras indebidamente unidas o fragmentadas. Aunque en la dislexia la comprensión siempre está mejor preservada que la mecánica lectora, esta puede verse comprometida por el esfuerzo invertido en descifrar el texto. También se ve alterada la expresión escrita, muchas veces porque la preocupación del alumno se centra más en la corrección gráfica y ortográfica, que en el contenido de lo que tiene que explicar.

Pero el aspecto más preocupante es su vulnerabilidad. Con la experiencia del fracaso reiterado, no pueden comprender por qué en el día a día padres y maestros les repiten que deben esforzarse más, que si quieren pueden hacerlo mucho mejor. La desorientación se apodera de estos niños, que no alcanzan a entender qué es exactamente lo que deben hacer, porque querer quieren, intentarlo lo intentan, pero no consiguen alcanzar nunca aquellos resultados que los adultos les exigen. Únicamente el diagnóstico precoz de los trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar, además de una adecuada información a las familias y de la comprensión de los docentes, conseguirá evitar el fracaso escolar de estos alumnos.

1.3. ¿Pueden dejar los niños de ser disléxicos?

La dislexia aparece en las primeras etapas del aprendizaje y se presenta de distinta forma a lo largo del desarrollo; algunos síntomas surgen, con frecuencia, en la etapa preescolar y persisten a lo largo de la infancia, la adolescencia y también en la edad adulta. Esto es así porque la dislexia no se puede considerar como una enfermedad de la que podamos

curarnos, la dislexia es una disfunción y es permanente. Así pues, no, no pueden dejar de ser disléxicos.

Pero la experiencia muestra que una persona disléxica puede compensar sus dificultades lectoras y conseguir una competencia lectora suficiente para poder leer de una forma eficaz y comprensiva, aunque su velocidad siempre estará por debajo de la media de los normolectores y la cantidad de errores en su lectura y su escritura también será mayor. Es decir, las consecuencias de la dislexia y sus manifestaciones varían sensiblemente entre la edad escolar y la edad adulta, porque gracias al desarrollo de mecanismos de compensación, los adultos disléxicos pueden elaborar estrategias para mejorar su rendimiento.

Lo cierto es que, a día de hoy, la mayor parte de los niños que son diagnosticados como disléxicos deben prepararse para una larga batalla. Para la mayoría de ellos el resultado de esta batalla se resolverá positivamente, pero hace falta tener muchos recursos personales y psicológicos para avanzar por este camino largo y difícil. Para todos ellos, para sus familias y sus maestros, lo más importante es entender que dislexia no significa incapacidad, es una dificultad que se manifiesta principalmente en el periodo académico y formativo.

Las personas adultas disléxicas que han podido realizar los estudios a los que aspiraban y han desarrollado una vida profesional gratificante, suelen tener una cosa en común: en cada caso hubo alguien –padres, maestros, amigos– que creyó en él o ella y le ayudó a entusiasmarse en un área en que pudiera tener éxito, o quizás un profesor que pudo ver más allá de los errores ortográficos y una lectura laboriosa para reconocer y fomentar su capacidad real.

1.4. Un poco de historia: las primeras descripciones

Aportaciones pioneras en el área de las dificultades de aprendizaje empiezan a surgir en el siglo XIX. A través de un largo periodo, los estudiosos establecieron las bases para la comprensión de estos trastornos. No cabe duda de que estos avances se deben en gran medida a las investigaciones en el ámbito de la neurología, inicialmente centradas en personas adultas que por enfermedad o traumatismos habían perdido algunas capacidades previamente adquiridas como, en este caso, la capacidad de leer o escribir, más tarde aparecieron también estudios referidos a niños que manifestaban de manera inexplicable dificultades en la adquisición de estas mismas habilidades.

De la suma de todas las investigaciones surge una historia larga y consolidada que ha permitido conocer mejor la naturaleza de estas disfunciones. No se pueden considerar los trastornos específicos de aprendizaje como un fenómeno de aparición reciente como algunas veces se pretende. Es cierto que en la actualidad han adquirido mayor relevancia gracias a la escolarización universal, cuanto más aumenta el número de lectores, más aumenta el número de disléxicos; y obviamente, en los países en los cuales pocos niños están escolarizados, la dislexia es menos frecuente.

A pesar de todas las evidencias científicas, aun hoy, no es extraño oír comentarios que no carecen de un cierto escepticismo respecto a la veracidad de la existencia de estos trastornos. Sin los conocimientos necesarios, es difícil comprender las dificultades de un déficit específico, de la misma manera que se acepta que un niño que tiene un déficit motor no puede realizar los mismos ejercicios físicos que sus compañeros. Los niños y niñas disléxicos no presentan ninguna característica física, ninguna manifestación externa que indique su trastorno de aprendizaje, la invisibilidad de la dislexia, ayer y hoy, ha dificultado su comprensión.

La primera referencia que se tiene de la dislexia data de 1872, cuando el profesor y médico R. Berlin, de Stuttgart, presentó el caso de un adulto que había perdido la capacidad de leer a causa de una lesión cerebral.

Con este y otros casos similares, los investigadores constataron que las funciones del lenguaje podían resultar dañadas con independencia de otras funciones cognitivas y observaron la similitud de los síntomas entre los pacientes diagnosticados de dislexia adquirida y las dificultades de algunos niños que, sin razón aparente, no aprendían a leer. Esto les llevó a pensar que ambas podían tener su origen en alteraciones neurológicas similares y, así, descubrieron que existía otra forma de dislexia que no estaba causada por un traumatismo cerebral como las descritas anteriormente; la llamaron ceguera para las palabras.

El 21 de diciembre de 1895 se publicó un artículo en una revista científica que hablaba de aquella ceguera para las palabras, lo escribía un oftalmólogo inglés, Hinshelwood, y presentaba la hipótesis de que esta dificultad fuera congénita. Este artículo motivó a W. Pringle Morgan, un médico de pueblo, a describir el caso de un muchacho de 14 años que, a pesar de ser inteligente, tenía una incapacidad casi absoluta para utilizar el lenguaje escrito. Este famoso artículo supuso el comienzo de la identificación de pacientes con esta *extraña* dificultad.

Ya en los años treinta del siglo pasado Samuel Torrey Orton buscó las bases neurológicas de estas dificultades, sus estudios motivaron en Estados Unidos un importante movimiento de investigación y contribuyó a la sensibilización sobre el tema de las dificultades de aprendizaje. Aunque muchas de las teorías de este ilustre neurólogo han sido sucesivamente rebatidas, tuvo el enorme mérito de haber llevado el debate de los científicos a la opinión pública y muy especialmente al ámbito docente.

No fue hasta 1968 cuando la Federación Mundial de Neurología utilizó por vez primera el término dislexia del desarrollo. La definición aportada en aquel momento fue: “Un trastorno que se manifiesta por la dificultad para el aprendizaje de la lectura a pesar de una educación convencional, una adecuada inteligencia y oportunidades socioculturales. Depende fundamentalmente de alteraciones cognitivas cuyo origen frecuentemente es constitucional”.

Este concepto y esta denominación son las que han prevalecido hasta el presente.

1.5. El concepto de dislexia a través del tiempo

Investigadores y científicos procedentes de distintos campos –la medicina, la neurología, la psicología o la pedagogía– a lo largo de muchos años intentaron averiguar los mecanismos subyacentes en la dislexia y las dificultades de aprendizaje y se estableció de manera fehaciente que la dislexia era consecuencia de una alteración neurológica. Sin embargo las teorías que en aquel momento se desarrollaron sobre dichas alteraciones neuronales no han superado el paso del tiempo, ya que los mayores conocimientos y el desarrollo tecnológico alcanzados han mostrado que, en gran parte eran erróneas, sin embargo las ideas que entonces se instauraron siguen condicionando la comprensión de la dislexia.

Las primeras teorías sobre la dislexia oscilaron entre algún defecto funcional, o un retraso en el desarrollo infantil. Dentro de este marco teórico, el neurólogo Samuel Orton desarrolló sus investigaciones. Orton sospechó una correlación entre el retraso en la capacidad de leer y las dificultades en el establecimiento de la lateralidad, la preferencia en el uso de la mano izquierda, e incluso del ojo izquierdo; le pareció observar un mayor número de ambidiestros entre estos pacientes. Con estas ideas propuso su teoría, que se centraba en errores de inversión, y sugirió que los disléxicos tenían una percepción visual de las letras deficiente. El énfasis de Orton y sus contemporáneos en los problemas visuales y los errores de inversión de letras, aunque en la actualidad ha sido suficientemente rebatida, dió lugar a una idea muy popular de la dislexia que, aun hoy identifica a los niños disléxicos con aquellos que hacen inversiones en las letras y los números. No es así, la dislexia es mucho más compleja.

Lo cierto es que actualmente se sabe que la lectura está más relacionada con el lenguaje que con la visión y que las inversiones o rotaciones que hacen los niños disléxicos en la lectura y la escritura, y hasta los no disléxicos en el inicio de su aprendizaje, no tienen en su origen un problema visual. Dichas incorrecciones vienen causadas por la dificultad de encontrar rápida y correctamente el nombre que le corresponde a un objeto o, en este caso, a una letra. El problema es recordar si a la letra d le corresponde el sonido /d/ o el sonido /b/. Esto les pasa a todos los niños en los primeros pasos de su aprendizaje y puede tardar más en resolverse en niños que presentan dificultades en la lectura y la escritura, el problema es conseguir la correcta automatización en la correspondencia grafema-fonema como se verá más adelante.

Tan popular como las inversiones, e íntimamente relacionado con este tópico, encontramos la asociación de la dislexia con una deficiente lateralidad. El ser diestro o zurdo es una condición que viene dada genéticamente, pero no tiene nada que ver con la dislexia, no se ha podido establecer una relación causa-efecto, puesto que variantes en la lateralidad se dan tanto en algunos niños disléxicos como en algunos niños sin problemas de lectura.

También hubo teóricos que vieron en factores ambientales adversos el origen de los problemas de la dislexia, factores tales como la ineficacia del método educativo o los problemas emocionales que, según estos estudiosos, precedían a las dificultades de lectura. Corrientes psicológicas que consideraban la dislexia como el resultado de alteraciones emocionales, su conclusión era que los niños disléxicos lo eran como

resultado de problemas afectivos o de inmadurez.

Lamentablemente estas teorías que, a lo largo del tiempo, no han podido ser ni contrastadas ni validadas, aún subyacen en algunas tendencias actuales, las cuales atribuyen la causa principal de la dificultad lectora a problemas emocionales, a una capacidad de aprendizaje alterada por una deficiente relación del niño con las figuras centrales de su entorno, principalmente los padres y, muy especialmente, la madre. Dichas tendencias no hacen más que acentuar el desconcierto y el sufrimiento en las familias.

1.6. La dislexia en nuestros días

Como se ha visto, a pesar de lo mucho que se ha avanzado en los últimos años en el conocimiento sobre la dislexia, existen aún muchas creencias erróneas extendidas socialmente sobre este tipo de trastornos. En la historia reciente han aparecido teorías y estudios, de diverso valor terapéutico y científico, y todos ellos constituyen un intrincado laberinto por el que orientarse; deben buscarse pues, aquellos criterios que han alcanzado el mayor consenso. Tres son los modernos pilares que han permitido llegar a una mejor comprensión de los trastornos de aprendizaje en general y de la dislexia en particular.

1. *Las neurociencias* que, a través del conocimiento de los aspectos neurológicos involucrados en los procesos normales de adquisición de la lectura, permiten comprender los problemas en su adquisición. La implementación de estos conocimientos ha supuesto la mejora del diagnóstico y de la intervención educativa y ha abierto la posibilidad de una fructífera colaboración entre los neurocientíficos y el ámbito educativo.
2. *Los grandes avances* de los últimos veinte años en las técnicas de exploración neurológica que han aportado un mayor y más profundo conocimiento del funcionamiento del cerebro en actividades concretas como hablar, leer o calcular, por ejemplo, y sin las cuales no hubiera sido posible el avance de las neurociencias. El uso de las técnicas de neuroimagen ha mostrado la diferencia funcional del cerebro disléxico y, quizás algún día puedan ayudar a desvelar las claves de las alteraciones cerebrales de la dislexia.
3. *Las investigaciones en el ámbito de la lectura*, desde la pedagogía y la neuropsicología, han puesto en evidencia que los niños disléxicos muestran, como característica más significativa, déficits en el lenguaje que afectan a la adquisición de las habilidades en la lectura y la escritura de una severidad variable pero suficiente para interferir en los aprendizajes escolares. Conocer el núcleo del problema permite diseñar una intervención más eficaz.

El interés renovado por parte de la psicología cognitiva en los procesos de lectura y escritura ha permitido el cambio en las concepciones respecto de estas capacidades, de

considerarlas tareas dependientes de procesos perceptivos visuales y de coordinación visomanual, enfoque predominante en los años 40-60, que no requieren mayor implicación cognitiva, se ha pasado en la actualidad a concebirlas fundamentalmente como habilidades psicolingüísticas dependientes de procesos cognitivos complejos.

Pero recientemente también han aparecido ideas que hablan de la dislexia como una cualidad envidiable, dicen que la dislexia permite pensar de manera diferente y creativa. No es cierto. La dislexia no aporta ninguna ventaja, es una dificultad que si no es diagnosticada y tratada debidamente puede entorpecer la adquisición del aprendizaje y el desarrollo emocional de las personas afectadas. La normalidad de las personas disléxicas es comparable a la normalidad de las personas miopes, nadie pensaría que por padecer un problema oftalmológico alguien puede ser más o menos eficaz o creativo. Sólo que no hay gafas para corregir la dislexia.

2

Lenguaje y aprendizaje

En los albores de la historia se produjo una revolución cuando los humanos desarrollaron el lenguaje articulado como base de su comunicación; fue fruto de las necesidades derivadas del trabajo en comunidad. Muchos pensadores señalan la importancia del medio social en esta trascendental adquisición, consideran el lenguaje como factor de interacción y comunicación y, a esta interacción, como causa y origen del pensamiento en nuestros antepasados más antiguos.

El lenguaje se desarrolló, en primer lugar, porque los seres humanos estaban biológicamente preparados para ello; la evolución les dotó anatómicamente y funcionalmente para la adquisición del lenguaje y, también, por estar inmersos en un medio social en el cual los más pequeños podían adquirir los recursos lingüísticos básicos que les permitían ser competentes en la lengua de su comunidad. En el transcurso de la historia el contexto social ha sido siempre la base necesaria para la adquisición y el desarrollo del lenguaje.

También hoy los niños conocen, sin conciencia de conocer, el lenguaje que les transmite su entorno familiar. Aprenden el complejo sistema de códigos del lenguaje oral gracias a la organización social a la que pertenecen, a través del lenguaje, el niño puede apropiarse y asimilar la experiencia de generaciones anteriores y desarrollar el lenguaje interno que le permite organizar y regular y el pensamiento.

2.1. Orígenes de la escritura

El hombre, en su evolución cultural, ha utilizado dos veces su capacidad de inventar códigos abstractos para comunicar su pensamiento con la ayuda de sonidos simbólicos y gestos arbitrarios combinados según reglas igualmente arbitrarias, el habla y la escritura.

Desde las más lejanas civilizaciones a través de diferentes culturas sintieron la

necesidad de retener el lenguaje oral y buscaron formas para representarlo de una manera visible, siempre con el mismo objetivo: recordar, transcribir y transmitir la palabra, que es en sí misma fugaz. Es la historia de la lenta evolución de la memoria escrita del hombre para conservar mejor la memoria social. En las culturas antiguas, desde los egipcios hasta los aztecas o los chinos consideraron la escritura como un regalo de los dioses, y este concepto legendario muestra la importancia de una herramienta que, hasta tiempos muy próximos, estuvo siempre vinculada al poder.

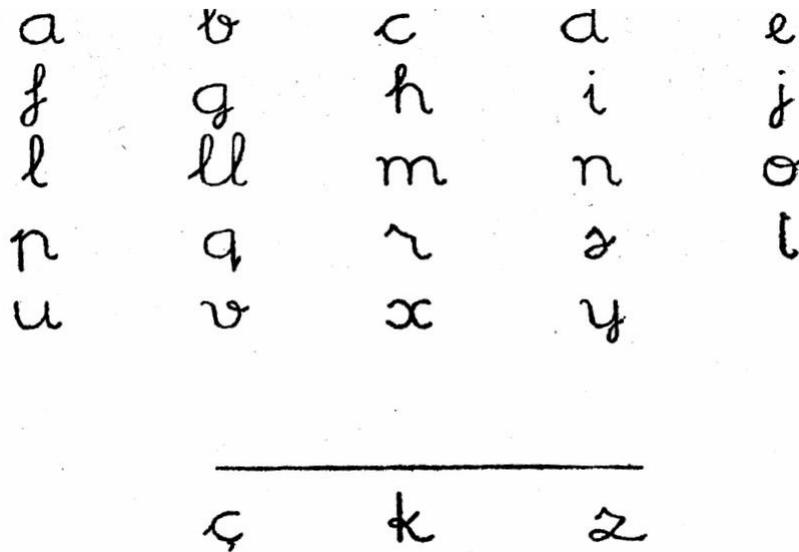


Figura 2.1. Alfabeto (1931).

En diferentes periodos se ha pasado de los jeroglíficos egipcios a los sistemas consonánticos de los fenicios, hasta que los griegos hicieron una transformación fundamental, inventaron el sistema alfabético en el que cada sonido estaba representado por un símbolo. Es decir, consiguieron representar los sonidos del habla. Fue un descubrimiento fantástico que el alfabeto latino heredó y que es, en definitiva, el origen de nuestro alfabeto. Este descubrimiento tuvo una enorme importancia en la historia, ya que hizo la escritura más fácil y comprensible. Había nacido de las necesidades de los poderes civiles o religiosos, pero, a través de la historia, revolucionó la sociedad hasta el punto de que hoy es un derecho fundamental.

2.2. Lenguaje y escritura

Antes de definir los conceptos de lectura y escritura es necesario delimitar un concepto más global, el lenguaje. Así, el lenguaje sería la capacidad para la representación,

expresión y comunicación de ideas por medio de un sistema de símbolos. Se compone de un aspecto expresivo que incluiría el lenguaje oral, el escrito y el de signos y un aspecto comprensivo que abarcaría la comprensión verbal y lectora.

El niño, en las primeras fases de su desarrollo lingüístico, se habla a sí mismo, se explica cómo debe realizar determinada tarea, practica diálogos imaginarios con sus muñecos, posteriormente el lenguaje se interioriza y el niño ya no precisa explicarse sus juegos en voz alta, sólo piensa sus palabras y utiliza este lenguaje interiorizado para reflexionar sobre lo que ha hecho o quiere hacer, y esta forma interiorizada de comunicación ya no le abandonará nunca. Es entonces cuando el lenguaje se convierte en un instrumento de pensamiento dedicado a planificar y a reflexionar sobre la propia conducta. Este diálogo interno que el niño mantiene consigo mismo es una etapa indispensable en el desarrollo del lenguaje oral y precede al lenguaje escrito.

El lenguaje escrito y el lenguaje oral no son habilidades excluyentes, muy al contrario, colaboran de forma muy eficaz. Son dos formas de comunicación que se diferencian fundamentalmente por cómo las utilizamos, la lengua oral nos sirve principalmente para la comunicación inmediata y la lengua escrita para comunicarnos a través del tiempo y del espacio. Pero entre ellos hay una diferencia fundamental: el lenguaje oral se desarrolla mediante un proceso tan altamente automatizado que no precisa de representaciones conscientes; en la lectura y la escritura el niño que aprende debe detenerse y reflexionar para poder entender los signos gráficos y, por tanto, elaborar representaciones conscientes de los sonidos que representan.

Estas diferencias caracterizan también dos procesos distintos de adquisición. Los niños nacen como seres lingüísticos, preparados para la adquisición del lenguaje, pero la escritura es una conquista cultural relativamente reciente. Se sabe que los niños aprenden a hablar de una manera natural, pero es más difícil pensar que puedan aprender a leer y a escribir sólo por una reiterada exposición al material escrito. Este aprendizaje no se produce espontáneamente, muy al contrario necesita de una instrucción formal y sistemática.

En ambos casos, lenguaje oral y lenguaje escrito, no siempre se adquieren y desarrollan dentro de la normalidad. Existen algunos trastornos que pueden afectar a la relación social y la adaptación escolar de niños y adolescentes, así como a la vida en comunidad de los adultos. La presencia de dichos trastornos en el lenguaje, ya sea en niños o adultos, limita en gran medida la adquisición de los conocimientos e influye desfavorablemente en la formación y desarrollo de su personalidad. Leer, entender y escribir son acciones lingüísticas, comunicativas y socioculturales cuya utilidad trasciende el ámbito escolar al insertarse en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana de las personas.

2.3. Aprender a leer y a escribir

Algunas lenguas de escritura alfabética presentan una elevada regularidad entre la letra y

el sonido que representan. Estas lenguas se llaman *transparentes* porque pueden transcribir el habla a códigos que se corresponden uno a uno; en estos idiomas son muy pocas las letras que no tienen una correspondencia única y constante. Aprender a leer es relativamente fácil en idiomas como el italiano o el español gracias a la elevada regularidad entre el sonido y la letra que los representa. Otras lenguas, a pesar de que utilizan el mismo sistema alfabético, a lo largo de su historia lingüística han desarrollado sistemas de escritura muy distintos, como el inglés o el francés, en los que la transcripción de los sonidos del habla es mucho más compleja, en este caso se llaman lenguas *opacas*.

Todo proceso de lectura comienza con la identificación de símbolos impresos, el lector debe buscar las correspondencias entre la forma gráfica y el sonido; unos signos arbitrarios que deben utilizarse de forma también arbitraria de acuerdo a unas normas convencionales que atribuyen a un sonido un signo –las letras– y las combinan para representar palabras. Para poder llevar a cabo esta compleja tarea, obviamente, se precisa conocer qué letras representan cada sonido, esto se consigue al conocer el alfabeto y sus correspondencias sonoras. *Es el principio alfabético*.

Cuando se habla de principio alfabético se hace referencia a la idea de que las letras representan los sonidos del habla, y aprender esta relación permite leer de manera fluida. Por ejemplo, la palabra *βαρα*, únicamente la podrán leer y entender las personas que conozcan el alfabeto griego, porque conocen el sonido que corresponde a cada letra. Por cierto, que la palabra es vara, ahora sí se puede leer y entender, puesto que se reconocen las letras. Si alguien pudiera recordar aquel lejano día en que descubrió que aquellos dibujos no eran como los demás, que no servían para representar objetos, que representaban sonidos que unidos permitían *dibujar* palabras, no lo dudaría ni un segundo: el principio alfabético es el primer paso para aprender a leer y a escribir.

Todas las palabras están construidas por sonidos al hablar y por letras al leer o escribir. El conocimiento que tengan los niños del nombre, la forma y los sonidos que representan las letras es un importante predictor de su éxito en la lectura y la escritura. Es decir, el desarrollo de la lectura en los niños depende en gran medida de su comprensión del principio alfabético.

La mayoría de los niños y las niñas aprenden con facilidad a identificar las letras con una instrucción informal, con juegos, canciones, puzles o con letras magnéticas, pero algunos tienen dificultades para adquirir este conocimiento, para ellos se hará necesaria una instrucción organizada que les ayude en este proceso.

Si el inicio del aprendizaje tiene como requisito que los niños hayan tomado conciencia del principio alfabético, el paso siguiente es desarrollar la capacidad de reflexionar sobre cómo se combinan los sonidos del habla. Para hablar no es preciso tener consciencia de que las palabras están formadas por sonidos que se pueden aislar, no es preciso segmentarlas en los sonidos de los que están formadas, pero este conocimiento sí es imprescindible para leer y escribir. Estos sonidos mínimos reciben el nombre de *fonemas* y este conocimiento permite reflexionar sobre cómo están ordenados los sonidos en las palabras, permite manipular y transformar las palabras, suprimir un sonido en una

palabra, añadir otro, cambiarlos de orden, elaborar rimas; en fin, quién no recuerda tantos juegos infantiles. A esta capacidad se le llama *consciencia fonológica*.

Cuando se conoce el principio alfabético y se inicia el desarrollo de la conciencia fonológica, se abre el acceso a la descodificación, que permite el reconocimiento de la palabra. La descodificación consiste en la aplicación eficiente del principio alfabético. Es la capacidad que tienen los lectores de reconocer las letras y traducirlas a los sonidos que representan. Estos procesos son particularmente importantes en las primeras etapas del aprendizaje de la lectura y deben ser automatizados. Un déficit en este nivel básico impide o compromete seriamente el desarrollo de los procesos superiores que permiten la comprensión. Una buena descodificación es una condición necesaria pero no suficiente para una lectura correcta.

La comprensión lectora es la capacidad de dar sentido y contenido a los mensajes escritos. Se aprende a través del dominio progresivo de los textos escritos cada vez más complejos. Es una aptitud que se desarrolla normalmente en la mayoría de los lectores, para quienes leer y escribir se convierte en una acción automática, como caminar o conducir un coche, con poco o ningún esfuerzo consciente, a menos que el material que se ha de comprender sea muy poco conocido o muy complejo. Los alumnos que no pueden desarrollar este mecanismo de automatización leen más lentamente, les es difícil desentrañar el significado de las palabras desconocidas, por lo que la comprensión no se produce fácilmente o de manera automática.

Para reconocer las palabras y llegar a su significado debe haber una rápida identificación que permite acceder a la comprensión del texto; en los alumnos disléxicos la dificultad de reconocer rápidamente las palabras puede interferir de manera significativa en la comprensión.

2.4. ¿Cómo se aprende a leer?

Aprender a hablar, aprender a escuchar a expresar nuestros pensamientos son habilidades lingüísticas. También lo son la lectura y la escritura, pero la lectura y la escritura son las habilidades lingüísticas más difíciles y complejas. No podemos comprender los problemas que presentan algunos niños y niñas si no sabemos cómo funciona el aprendizaje cuando funciona bien. Existen tres etapas por las que atraviesan los niños en el aprendizaje de la lectura que implican distintas destrezas de identificación de las palabras escritas. Estas etapas se corresponden con los periodos del aprendizaje y tienen el carácter evolutivo de las estrategias lectoras.

1. La etapa logográfica, en la que los niños aprenden a reconocer las palabras escritas por su forma gráfica de forma similar a como son reconocidos los dibujos o las fotografías. Les permite identificar un producto o una marca comercial, sin tener que leer su nombre, de manera que si cambian las letras del logotipo que identifica un determinado producto el niño seguirá leyendo

el nombre de dicho producto. De la misma forma los niños pueden aprender a reconocer su nombre escrito, e incluso algunas palabras muy familiares, es una etapa previa a la lectura en el sentido estricto del término. La adquisición de la lectura propiamente dicha se inicia en la etapa alfabética.

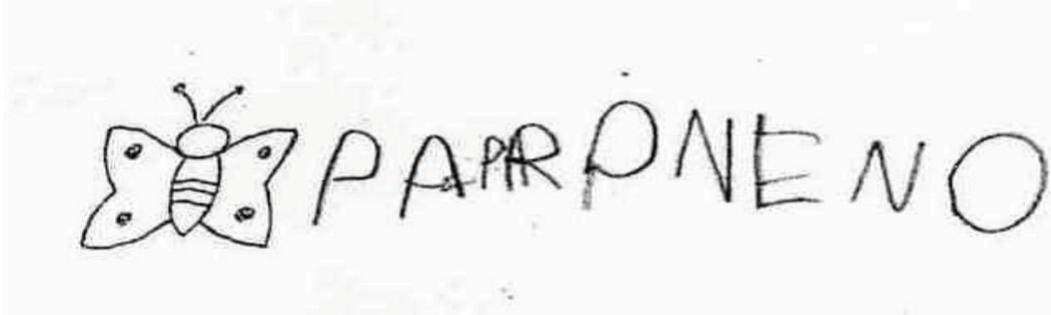


Figura 2.2. Escritura indiferenciada correspondiente a la etapa logográfica de un niño de cuatro años.

2. La etapa alfabética tiene mayor complejidad. Es en este momento cuando los pequeños alumnos deben hacer el aprendizaje de la correspondencia entre fonema –sonido– y grafema –letra–. Es cuando comprenden el código alfabético, y fundamentalmente, es en esta etapa cuando se afianza el desarrollo de la conciencia fonológica. Además aprende a valorar el orden en el que aparecen los sonidos, dos palabras pueden tener los mismos fonemas y los mismos grafemas, pero en distinto orden, serán palabras distintas /sol/, /los/. Comprenden que estas secuencias de letras traducidas a sonidos forman las palabras que ellos mismos utilizan. Ahora empiezan a comprender aquellos cuentos maravillosos que hasta hoy sólo podían escuchar cuando sus padres o maestros se los leían. Maravilloso descubrimiento que desencadena el entusiasmo en los aprendices de lectores. Pero no en todos. Este entusiasmo puede verse truncado cuando aparece una dificultad en el desarrollo de esta capacidad. Para algunos alumnos resulta una etapa difícil en la que se originan los problemas fundamentales del aprendizaje de la lectura para los niños y niñas disléxicos.

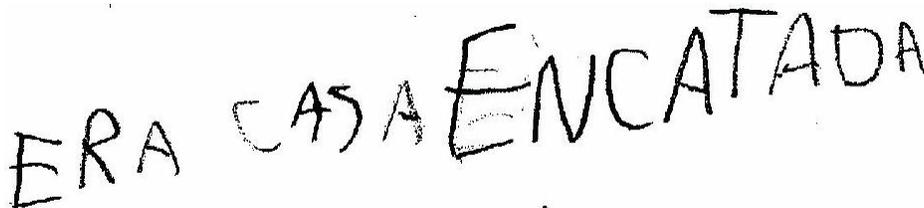


Figura 2.3. Escritura al inicio del desarrollo de la correspondencia entre letra y sonido de un niño de cinco años.

Se observan errores y omisiones normales a esta edad.

3. La etapa ortográfica. Para ser un buen lector no es suficiente el aprendizaje de las reglas de conversión de las letras a sonidos. Los lectores hábiles se caracterizan por reconocer directamente un buen número de palabras, las ven y las leen una y otra vez y tienen la suerte de que finalmente se genera en su memoria un archivo donde se almacenan todas estas palabras, no como un dibujo, como pasaba en la etapa logográfica, sino por su significado y por su forma ortográfica. En este archivo las palabras deberían estar guardadas con sus acentos, no es lo mismo /camino/ que /caminó/, con letra mayúscula si la llevan, como los nombres propios, las abreviaturas, e incluso las siglas, y lo más importante, les permite reconocer la ortografía de las letras que componen las palabras, en su maravilloso almacén ortográfico tienen guardada la palabra /hacer/ y no reconocen como correcta la palabra /acer/.

Cuadro 2.1 Etapas de adquisición de la lectura

ETAPAS	4 años	5 años	6 años	7 años	8 años
Logográfica	x	x			
Alfabética		x	x	x	
Ortográfica				x	x
Lectura fluida					X

Finalmente, la lectura se convierte en un proceso automático, que no requiere esfuerzo. Esta automatización es muy importante porque permite prestar atención al contenido del texto, ya no se necesita pensar la lectura, ya no hay que descodificar letra por letra. A medida que se consigue reconocer un mayor número de palabras de forma automática se incrementa la velocidad en la lectura y, evidentemente, la comprensión de aquello que se lee.

Estas habilidades ortográficas aumentan espectacularmente a partir de los 7 u 8 años y siguen progresando hasta aproximadamente los 12 años, edad en la que estos mecanismos ya se han consolidado y únicamente le queda al niño seguir incrementando su almacén de memoria ortográfica. Pero, por distintas causas, no todos los alumnos tienen el mismo éxito. En los niños disléxicos las dificultades son acumulativas, sus

deficiencias de descodificación les impiden acceder a la etapa ortográfica, por ello la automatización en el reconocimiento de las palabras se produce de una forma muy inestable.

2.5. Ya pueden leer

A medida que se van superando etapas se olvida cuánto esfuerzo fue necesario en la infancia para aprender a leer y a escribir, no se tiene consciencia de que la lectura y la escritura sólo son posibles después de un largo periodo de aprendizaje, y únicamente se consiguen después de realizar, adecuadamente, un complejo conjunto de operaciones mentales. Para comprender estos procesos, se ha propuesto el llamado modelo de lectura de doble ruta, que explica cómo un lector competente utiliza distintas estrategias cuando lee:

1. La ruta indirecta se basa en la descodificación grafema-fonema, letra a letra, sonido a sonido. Es lo que deben hacer los aprendices de lector, esta ruta se corresponde con la etapa alfabética y, tal como vimos anteriormente, requiere y a su vez contribuye al desarrollo de la conciencia fonológica. A los lectores expertos este proceso les permite leer cualquier tipo de palabra sea o no conocida. Por ejemplo, si en un texto se encuentra la palabra *Eurylaimidae* y el lector no conoce el mundo de las aves, difícilmente podrá identificarla tal y como lo hace con la palabra *casa*, deberá proceder a analizarla fonema a fonema, para poder pronunciarla, y si es suficientemente curioso, acudir al diccionario para descubrir su significado.
2. La ruta directa permite identificar las palabras conocidas como un todo. Son aquellas palabras que forman parte del vocabulario y que se pueden reconocer de forma rápida y eficaz, es el proceso que permite leer sin esfuerzo. Esta ruta se consolida cuando los alumnos alcanzan un buen desarrollo en la adquisición de la etapa ortográfica.

El aprendizaje y la automatización de estos dos procesos son imprescindibles para el desarrollo de una lectura fluida y comprensiva, aunque ambas rutas son parcialmente independientes, se complementan en un lector eficiente. En cualquier caso, ambas vías no son excluyentes, las dos son necesarias y coexisten en una lectura eficaz. A medida que la habilidad lectora se desarrolla se intensifican las estrategias de la vía directa o ambas simultáneamente.

Pero es con el desarrollo de la vía indirecta, también llamada fonológica, cuando aparece la habilidad para analizar intencionadamente el habla en fonemas. Solamente cuando se domina el código alfabético, se comprende el fonema y se puede segmentar de manera consciente el habla, aparece la conciencia fonológica y se puede desarrollar la capacidad de leer. Cualquier anomalía en el desarrollo fonológico da lugar a dificultades

en la lectura.

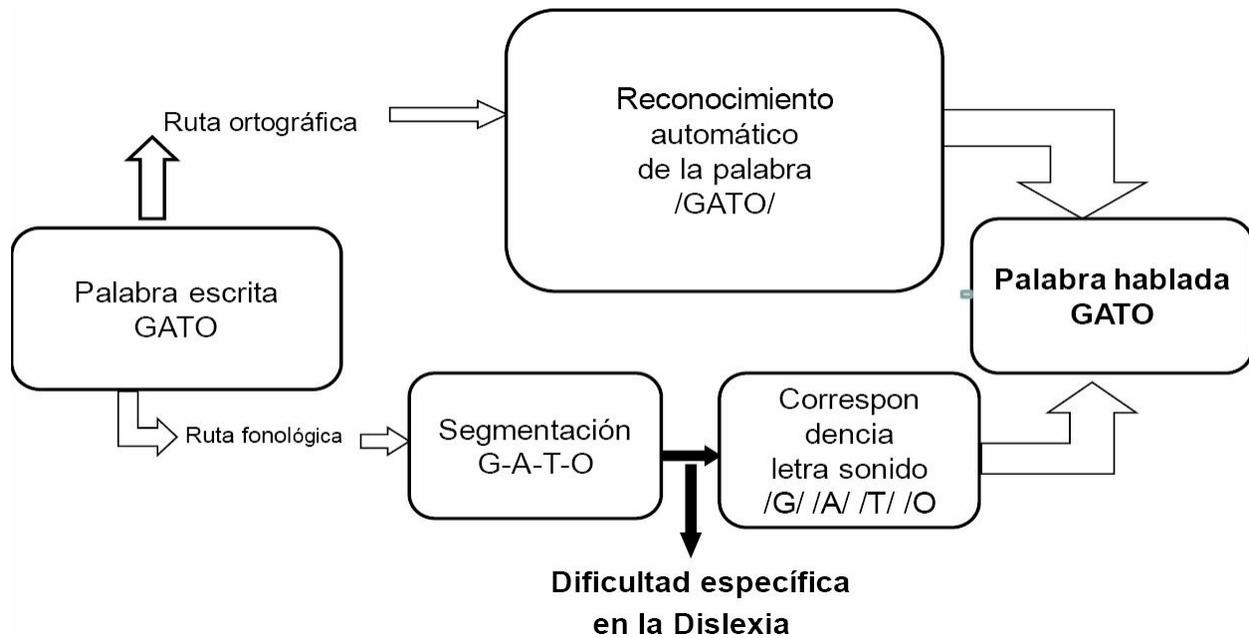


Figura 2.4. Modelo descriptivo de las dos rutas de acceso a la lectura.

Cuanto más rápida es la identificación de una palabra, más fácil es llegar a su significado, el reconocimiento rápido de las palabras permite mejorar la fluidez y la comprensión de la lectura. Contrariamente, un lector principiante o un lector con dificultades debe invertir tiempo y esfuerzo para descifrar una palabra. Después de este trabajo, que puede ser agotador, queda poco margen para que intervengan los procesos de comprensión de los textos.

3

La dislexia

La dislexia es el más común de los trastornos de aprendizaje, es una dificultad inesperada, persistente y resistente al tratamiento, que afecta a un 80% de los niños y niñas diagnosticados de trastornos específicos de aprendizaje (TEA). La opinión que ha motivado mayor consenso entre los investigadores es que se trata de un problema de lenguaje, secundario a algún déficit neurológico, y afecta al conjunto de las capacidades para el desarrollo de la descodificación, la producción y el reconocimiento del lenguaje escrito. En la dislexia estas capacidades están significativamente por debajo del nivel correspondiente a la capacidad intelectual y la edad cronológica del niño. La dificultad central de las personas con dislexia es una deficiencia en el sistema de análisis fonológico.

Ya hemos visto que el lenguaje oral se adquiere de una manera natural, que se produce en una ejecución automática e inconsciente y que la lectura y la escritura, contrariamente, precisan desde el momento de su aprendizaje aplicar mecanismos conscientes. En el habla los sonidos se seleccionan y agrupan para poder ser articulados en una rápida secuencia sonora, en la lectura y la escritura es necesario ser consciente de aquello que se debe hacer y cómo hacerlo. Requieren un proceso que implica:

1. Conocer las letras
2. Conocer las reglas de conversión de las letras en su sonido correspondiente
3. Poder convertir el conjunto de sonidos en palabras
4. Comprender el significado de las frases y del texto

La dislexia compromete sólo a los tres primeros de estos requisitos que forman una única actividad, transformar el código escrito en el código oral que se utiliza al hablar, y estas habilidades son independientes del cuarto requisito, la comprensión del texto. En realidad el lector experto tiene la impresión de acceder directamente al significado, le es

muy difícil diferenciar los pasos realizados para reconocer las palabras y comprender el texto.

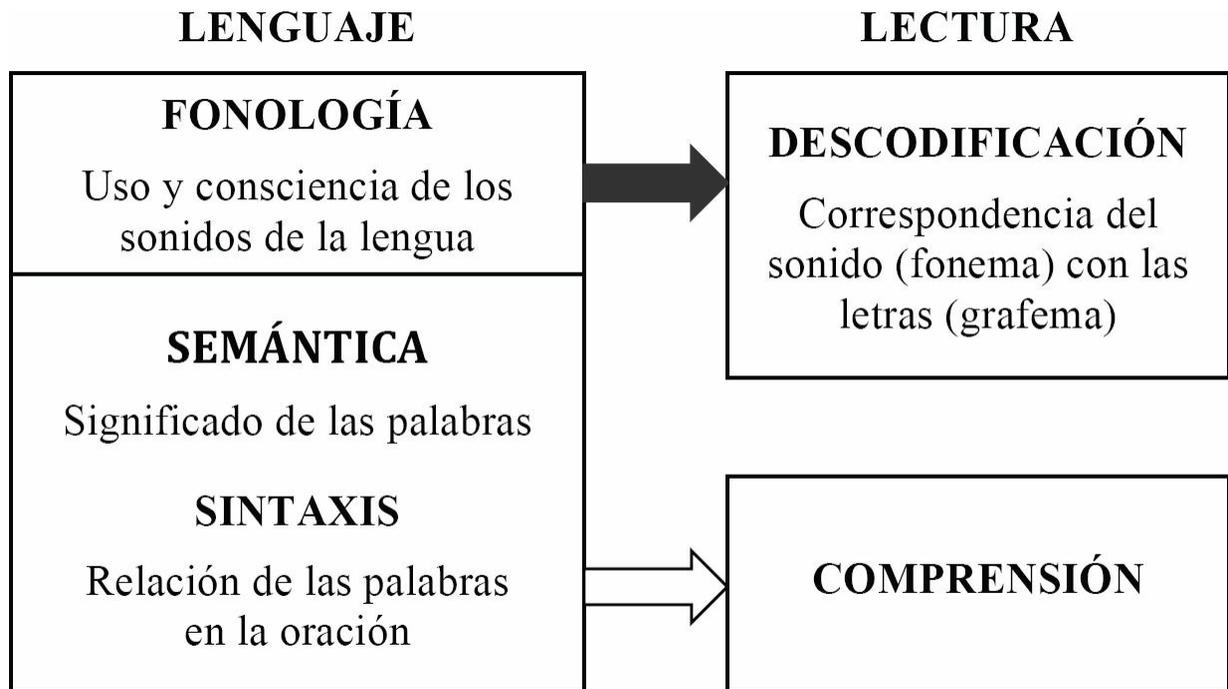


Figura 3.1. La dislexia es un trastorno lingüístico que afecta principalmente al proceso fonológico, y en este trastorno la comprensión siempre está mejor preservada que la mecánica lectora.

En el niño disléxico aparecen una serie de alteraciones de severidad variable en la lectura y en la escritura. Los problemas básicos son:

- Escasa conciencia fonológica que altera el proceso de descodificación
- Dificultades para aplicar el principio alfabético
- Dificultades para aplicar las normas gramaticales
- Dificultad para el recuerdo de la forma ortográfica de las palabras y para automatizar las reglas ortográficas.

El tipo de errores en el aprendizaje va variando en el tiempo y está relacionado con la edad y el nivel escolar del alumno. Es importante tener en cuenta que no todos los disléxicos presentan los mismos síntomas ni de la misma manera, pero todos ellos tienen en común mayores dificultades que la población escolar general en conseguir una lectura automatizada y una ortografía correcta.

3.1. Un trastorno familiar

El desarrollo en los primeros años se caracteriza por la progresiva adquisición de funciones tan importantes como la comunicación, el lenguaje y la interacción social. Esta evolución está estrechamente ligada al proceso de maduración del sistema nervioso y a la organización mental y emocional, las cuales requieren una estructura genética adecuada y la satisfacción de requerimientos básicos para el ser humano a nivel biológico, psicológico y afectivo.

El lenguaje, al igual que otras capacidades mentales y conductuales, se desarrolla a partir de la interacción entre condicionantes genéticos y los factores del entorno; por ello, es lógico pensar que en los trastornos de aprendizaje y del lenguaje pueda existir, en mayor o menor grado, una base genética, y también en la dislexia. La experiencia de muchos años ha proporcionado evidencias empíricas de la incidencia familiar de la dislexia. En muchas ocasiones a los padres de niños o niñas afectados de dislexia no les es muy difícil averiguar la existencia de un familiar, con frecuencia muy próximo, que tuvo dificultades escolares, aunque jamás fuera diagnosticado de ningún trastorno.

El origen genético de la dislexia es también y, fundamentalmente, un hecho reconocido por multitud de estudios científicos que han aportado elementos para definir la naturaleza de alteraciones neurológicas que no tienen su origen en lesiones traumáticas sino que son la expresión de características genéticas.

Los argumentos a favor de esta idea provienen del análisis de la concordancia entre hermanos gemelos, puesto que se ha observado una importante coincidencia en la presencia de dislexia en los gemelos genéticamente idénticos. Esta mayor coincidencia ha permitido identificar algunos rasgos con un fuerte componente genético y permite diferenciarlos de los factores ambientales; puesto que los hermanos comparten el mismo entorno, la alta coincidencia únicamente puede ser explicada por la influencia de los genes. También se encuentran estas evidencias en estudios de grupos familiares que han presentado dificultades durante varias generaciones con una clara predisposición a desarrollar esta dificultad independientemente del entorno en el que viven.

A pesar de los avances científicos, los factores genéticos de la dislexia son todavía muy difíciles de estudiar, sin embargo hay suficientes evidencias de que las personas disléxicas muestran una importante predisposición para desarrollar esta dificultad independientemente de los factores ambientales y el entorno. Esta puede ser la clave del carácter universal de este trastorno que aparece con independencia del nivel social, cultural, económico, geográfico o de la lengua materna, de la persona que lo padece.

Sin embargo, el desarrollo del ser humano no depende exclusivamente del legado genético, son igualmente determinantes el desarrollo neurológico y la experiencia que proporciona el entorno, los estímulos que transmite la familia o los factores culturales de la sociedad en la que se crece; todos ellos son los factores ambientales. El patrimonio genético, el desarrollo cognitivo y la manera que tenga una persona de relacionarse con el entorno van a orientar su manera de ser, como sujeto único.

La reflexión oportuna es que la posibilidad de recuperación de una disfunción, aunque ésta derive de una condición genética, depende de la precocidad en la identificación del problema, porque si bien no podemos modificar los factores genéticos

sí podemos incidir en los factores ambientales. Este es el punto de partida para la adopción de las medidas de ayuda y apoyo, más eficaces cuanto más precoces sean, así la prevención de las manifestaciones de la dislexia mediante la detección temprana y una intervención eficaz puede reducir al mínimo los efectos de esta alteración, tal y como acreditan muchas personas capaces de compensar y seguir con éxito su formación a pesar de ser disléxicos.

3.2. Un trastorno neurológico

La relación el cerebro y el lenguaje ha sido un área importante de estudio en las últimas décadas, en primer lugar porque el lenguaje puede ser observado directamente tanto en su producción oral como en su forma escrita y en segundo lugar porque las funciones del lenguaje pueden resultar dañadas independientemente de otras funciones neurológicas y, por tanto, pueden ser estudiadas sin interferencias de otros procesos, ambas condiciones han ayudado en el estudio de los modelos normales y patológicos del desarrollo del lenguaje y de sus alteraciones, entre las que se encuentran los trastornos que afectan a la lectura y a la escritura.

También el rápido desarrollo tecnológico que se ha producido en los últimos años ha aportado numerosos avances en el conocimiento del funcionamiento del cerebro, y ha proporcionado a los investigadores la posibilidad de explorar la actividad que se registra en el cerebro durante la realización de una tarea, por ejemplo leer, y con ello una amplia evidencia de que los trastornos de aprendizaje son causados por alteraciones en la actividad cerebral. Estas técnicas de neuroimagen, extremadamente prometedoras, han ampliado mucho el conocimiento de los trastornos de aprendizaje. Con ellas la investigación puede avanzar en el conocimiento de las causas de estas dificultades, pero no se debe esperar de las aportaciones de estas nuevas tecnologías una aplicación habitual en la práctica diaria, el diagnóstico de la dislexia no precisa de pruebas tan sofisticadas, debe y puede hacerse por el análisis clínico de los síntomas. Por otra parte el tratamiento requerirá la aplicación de los instrumentos pedagógicos adecuados.

Investigadores de distintas especialidades han propuesto teorías distintas sobre las causas de la dislexia, sin embargo hay un acuerdo unánime entre ellos en que, cualquiera que sea la causa, la dislexia afecta a la capacidad neurológica de analizar, vincular y procesar las formas de la lengua hablada y escrita, o lo que es lo mismo es un déficit del procesamiento fonológico del lenguaje, alteración que se produciría por la menor o diferente activación de determinadas estructuras neurológicas relacionadas con el lenguaje. Esta es la causa directa de que los lectores disléxicos presenten dificultades en los procesos cognitivos básicos que permiten la adquisición de la lectura y la escritura.

No hay ninguna duda de que el cerebro es el órgano fundamental para el aprendizaje, su desarrollo permite que el niño aprenda lo que corresponde a cada etapa de su vida. Acercar al mundo educativo y pediátrico los conocimientos neurobiológicos de los trastornos de aprendizaje sería muy beneficioso, puesto que las neurociencias y la

investigación genética ha puesto de manifiesto que existe una peculiar organización de la estructura cerebral que determina retrasos o déficits en el lenguaje y en el aprendizaje, pero esta información aún no se ha transmitido de manera eficaz ni al ámbito de la pediatría ni al ámbito de la educación.

3.3. Un trastorno frecuente

En las últimas décadas nuestro país ha hecho un enorme esfuerzo para consolidar la educación como derecho fundamental. Para entender la situación de la enseñanza en España hay que tener en cuenta que la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 no tuvo una implantación real en España hasta entrada la década de los años 80, y también la realidad de que mientras los países democráticos de nuestro entorno invertían grandes esfuerzos en la educación de sus ciudadanos, la principal prioridad que tenía nuestro país en aquellos años era la escolarización universal.

Con esta premisa es fácil comprender que la idea de analizar la cualidad en la educación se haya visto pospuesta hasta fechas muy recientes, en consecuencia en España no ha existido una categoría de diagnóstico dentro de las necesidades educativas que corresponda al concepto de dificultades específicas de aprendizaje hasta hace relativamente pocos años. Son pues los estudios realizados en otros países los que podrán orientar sobre cuántos de nuestros alumnos padecen esta alteración.

El primer problema para valorar su prevalencia es la incidencia del trastorno según las diferentes lenguas que leemos y escribimos. Existe un criterio que postula que las lenguas más opacas como el inglés o el francés tienen una incidencia mayor de dislexia que las lenguas transparentes como el español, el italiano o el finlandés, pero estudios recientes vienen a desmentir este criterio ya que han demostrado que la dislexia tiene una base biológica universal y es la manifestación y la intensidad del trastorno lo que puede variar por las características de cada lengua.

Es decir, la dislexia en niños ingleses será más evidente por la dificultad de su ortografía, leer la palabra /book/ no permite apoyarse en la correspondencia de una letra con su sonido, en los niños que aprenden a leer en italiano o en español la tarea se simplifica por su mayor transparencia. Aprender a leer y a escribir será, evidentemente, más fácil en estos idiomas, pero ello no significa que la proporción de alumnos disléxicos sea menor.

La incidencia de la dislexia tiene la misma prevalencia en todos los países y en todas las lenguas, aunque sus manifestaciones pueden ser distintas en función de la dificultad de la lengua que debemos leer o escribir. Establecer un porcentaje también depende de dónde pone el límite cada analista o investigador para definir dónde empieza a considerarse trastorno una dificultad determinada, no es fácil, pues, dar unos porcentajes definitivos. En 1997 la Asociación Europea de la Dislexia, además de afirmar que la mayoría de problemas asociados a la dislexia son idénticos en todos los países europeos, también decía que este trastorno afectaba muy severamente al 2% de la

población, severamente a más del 2% y hasta un 8% o 10% en formas menos severas que se manifestarán con mayor evidencia con el incremento de la complejidad de los niveles educativos.

El segundo criterio ampliamente difundido es el supuesto predominio entre el sexo masculino. La Dra. Sally E. Shaywitz estudió la identificación de las dificultades de aprendizaje a través de los criterios de los maestros y las exploraciones a través de tests normativos para la detección de la dislexia. El resultado fue que la escuela detectaba cuatro veces más a los niños que a las niñas disléxicos, sin embargo los resultados obtenidos en las exploraciones realizadas a alumnos de ambos sexos por esta investigadora no mostraban diferencias tan significativas entre los niños y las niñas. Es muy probable que los resultados en las escuelas reflejen más las características conductuales, las cuales en los niños suelen tener una mayor externalización y ser más proclives a conductas disruptivas. Esto explica que la dislexia sea identificada con mayor facilidad en el sexo masculino, aunque la prevalencia no sea tan distante entre ambos. La consecuencia de este hecho conlleva una desventaja para las niñas, que probablemente serán diagnosticadas más tardíamente.

3.4. Criterios diagnósticos

Los límites entre la dislexia y la normalidad pueden ser muy difusos. El carácter continuo de los trastornos específicos del desarrollo es comparable a otros trastornos biológicos, un ejemplo entre muchos otros podría ser la hipertensión. En ambos casos la manifestación de la alteración sigue una distribución continua donde la diferencia entre la afectación y la normalidad se basaría en la severidad de los indicadores de riesgo. En los manuales diagnósticos más universalmente aceptados se establecen los siguientes criterios:

- El nivel intelectual del niño debe estar dentro de la normalidad.
- El nivel de lectura debe ser significativamente distante del de un niño de la misma edad o mismo curso escolar. Debe presentar al menos dos años de retraso lector.
- No debe presentar trastornos neurológicos o sensoriales que puedan explicar la dificultad en la lectura como consecuencia indirecta.
- El trastorno debe ser persistente, a pesar de una escolarización adecuada y una intervención especializada.
- El trastorno debe tener consecuencias en la escolaridad o en la actividad social en la cual se requiera la lectura y la escritura.

En síntesis, estos criterios se basan en tres conceptos: *exclusión*, *discrepancia* y *especificidad*. Dejando al margen análisis más profundos que no son oportunos para este trabajo, la aplicación de estos criterios de manera literal tiene importantes consecuencias,

tanto en el diagnóstico, como en el tratamiento, que deben alertar a los padres y a los maestros:

1. El criterio de exclusión establece que se deben excluir del diagnóstico de dislexia los niños con problemas como la deficiencia sensorial, mental o emocional, o deprivación sociocultural. Este criterio implica riesgos importantes:
 - Excluye a niños con puntuaciones en niveles de inteligencia fronterizos con la normalidad, este punto no es coherente con la definición de la dislexia, que, como se ha visto anteriormente, no afecta a la capacidad intelectual, sino únicamente a los mecanismos neurológicos responsables de la adquisición y consolidación de la lectura y la escritura.
 - Apoya el mito de que los disléxicos son, siempre, muy inteligentes y no es cierto, las personas disléxicas no tienen otras características que las definan como tales que el propio trastorno, pueden ser muy inteligentes o menos inteligentes, la mayoría de ellos, como la mayoría de personas no disléxicas, están dentro del rango de la media estadística.

Los últimos criterios diagnósticos ya establecen que si existe un déficit sensorial, para diagnosticar una dislexia, las dificultades para la lectura deberán ser superiores a las que habitualmente van asociadas con dicho déficit. Creemos que este principio también debe aplicarse a las demás causas que se establecen en los tradicionales criterios de exclusión.

2. El criterio de discrepancia establece que siempre debe haber una diferencia significativa entre los resultados esperados en función de las capacidades de los alumnos y el rendimiento en sus aprendizajes. Según este criterio, para hablar de dislexia el niño ha de presentar un retraso de al menos dos años entre la capacidad lectora y su nivel escolar.

Pero ¿en qué momento valoramos estos dos años de retraso lector? ¿Será lo mismo presentar este retraso a los ocho años que a los catorce? Evidentemente, no. Un alumno que a los ocho años tiene un retraso de dos años, prácticamente no ha empezado a leer y podemos valorar su retraso como severo, pero un alumno que a los catorce años lee como su compañero de doce, supone que ya ha automatizado la lectura y su situación es leve. La consecuencia más importante es que sitúa la posibilidad de diagnóstico por encima de los nueve años. De esta manera el criterio de discrepancia dificulta la detección temprana de los trastornos de aprendizaje y del lenguaje; en realidad, con estos parámetros, no podemos hablar de dislexia hasta que el fracaso ya está establecido.

3. El criterio de especificidad nos ayuda a discriminar los estudiantes disléxicos y los de bajo rendimiento, que suelen manifestar déficits generalizados en el aprendizaje. Sin embargo se debe estar alerta, porque hay circunstancias que pueden enmascarar este criterio.

El criterio de especificidad debe ir acompañado de otro concepto, la comorbilidad, esto significa que cuando existe una disfunción es posible que aparezcan otras distintas simultáneamente, por tanto es posible encontrar en algunos niños síntomas de distintos trastornos.

Siguiendo el criterio de especificidad profesores y maestros pueden descartar la posibilidad de dislexia en un alumno que fracasa en todas las asignaturas. Con este razonamiento olvidamos que la lectura y la escritura son los instrumentos vehiculares de cualquier materia escolar, por lo que un trastorno de este tipo dificultará el acceso a todos los conocimientos y al rendimiento general del alumno. En segundo lugar no podemos obviar la incidencia de la interiorización del concepto de fracaso que puede llevar al alumno a la renuncia, convencido de que él no puede alcanzar los objetivos escolares.

El criterio que debería motivar la exploración diagnóstica de un alumno lo encontramos en la definición que nos proporciona el Comité de Dislexia del Consejo de Salud de los Países Bajos: La dislexia está presente cuando la automatización de la identificación de las palabras (lectura) y su escritura no se desarrolla, se desarrolla de forma incompleta o con gran dificultad.

3.5. ¿Dislexia o dislexias?

Otra dificultad que encontramos para entender la dislexia son los múltiples nombres que muchas veces la acompañan. A lo largo del tiempo, se han propuesto diversas clasificaciones, normalmente en función del tipo de errores que comete la persona disléxica en la lectura y escritura:

- Los disléxicos fonológicos, disfonéticos o auditivos tendrían dificultades en la lectura y escritura de palabras desconocidas y pseudopalabras (palabras sin sentido)
- Los disléxicos superficiales, diseidéticos o visuales cometerían errores con las palabras familiares, tanto regulares como irregulares
- Por último, los disléxicos profundos o mixtos mostrarían dificultades de ambos tipos

Estas clasificaciones tienen su origen en los estudios sobre la dislexia adquirida, es decir en personas que por una circunstancia traumática pierden la capacidad de leer o de

escribir. Muchos autores consideran que no es posible ni deseable realizar una transposición lineal de la neuropsicología del adulto a la infantil para analizar las disfunciones que aparecen en edad escolar, este mecanicismo no tiene en cuenta que los problemas en los niños se expresan en la dificultad para adquirir nuevas habilidades, mientras que el adulto que sufre un daño neurológico muestra generalmente un deterioro en capacidades ya aprendidas.

Se trata de que en la dislexia evolutiva se objetiva una dificultad en adquirir y consolidar la habilidad de leer a causa de una disfunción, y contrariamente en la dislexia adquirida se produce una pérdida de una capacidad previamente adquirida y consolidada debida a una lesión.

No se puede trazar un paralelismo entre ambos tipos de trastornos, que pueden ser muy distintos, ya que la dislexia adquirida es una lesión de un componente de un sistema, el neurológico, ya formado; sin embargo, en la dislexia de desarrollo el déficit en el funcionamiento viene dado por que este mismo sistema tiene, desde su formación, determinadas alteraciones. La diferencia viene dada por que en las dislexias adquiridas este componente sencillamente deja de funcionar, y en la dislexia evolutiva su funcionamiento es deficitario y además dependerá en su desarrollo de multitud de factores internos y externos al niño.

La neuropsicología infantil debe evaluar las características y necesidades de los niños y debe orientar las estrategias de intervención de acuerdo con las características de sus dificultades específicas. Clasificar la dislexia evolutiva puede condicionar el tratamiento que se le proporcione al niño y olvidar que es el momento evolutivo en el que se encuentra el que determinará que su nivel de lectura corresponda a una u otra etapa en la adquisición de la lectura y la escritura. Debe recordarse el modelo de lectura de doble ruta, que explica cómo un lector competente utiliza distintas estrategias cuando lee, pues se sabe que ambas rutas son necesarias para conseguir una buena habilidad y es a medida que se avanza cuando se puede utilizar la vía de reconocimiento directo de las palabras conocidas y familiares.

Este proceso es el que desarrollan los lectores competentes, pero también los disléxicos. No es cierto que los niños disléxicos aprendan de manera diferente, ellos también deben asumir las mismas etapas que los normolectores, pero lo hacen con mayor lentitud y sin la misma eficacia. Lo que caracteriza al niño que presenta dificultades lectoras es el ritmo y la calidad de desarrollo de los distintos procesos y no, necesariamente, en qué medida tenga afectada una u otra ruta de lectura.

Aquello que realmente afecta a los alumnos disléxicos es su ritmo de aprendizaje, el tiempo no hace más que complicar su situación, a medida que avanzan los cursos escolares los alumnos deben leer textos más complejos y se incrementan las demandas de rapidez y corrección en las que ellos son deficitarios. Ello les empuja a modificar su forma de leer, quieren ser más rápidos, intentan leer de forma directa y reconocer las palabras rápidamente, pero sólo consiguen un mayor número de errores y menor comprensión. En esta situación ambas rutas de lectura, la indirecta o fonológica y la directa u ortográfica, están afectadas. La gran mayoría de disléxicos a partir de cuarto de

primaria se podrían clasificar como disléxicos mixtos puesto que presentan alteraciones en ambas capacidades de desarrollo de la adquisición de la lectura.

Hasta que las investigaciones no demuestren lo contrario, la actitud más coherente para tratar a los niños disléxicos es entender la dislexia como un trastorno evolutivo y que, como tal, su tratamiento debe centrarse en desarrollar al máximo posible aquellas capacidades que se han demostrado fundamentales para la adquisición de la lectura y la escritura. Si un alumno presenta dificultades consistentes en la ruta fonológica, deberemos centrarnos en este déficit, y cuando consiga mayor eficacia en esta competencia pasaremos a trabajar, simultáneamente, la ruta de reconocimiento global, teniendo siempre presente que la dislexia evolutiva es una dificultad y no una imposibilidad.

3.6. Comorbilidad

En ocasiones se encuentran descripciones de la dislexia en las que se atribuyen a este trastorno muchos y variados síntomas: problemas de madurez o conflictos psíquicos, mala lateralización o alteraciones de la psicomotricidad, conocimiento deficiente del esquema corporal o trastornos perceptivos. Pero para tener una idea clara de qué significa ser disléxico deben establecerse claramente los límites de este trastorno.

De todo lo expuesto hasta aquí se desprende que la dislexia es un trastorno de base neurobiológica que comporta dificultades significativas en el aprendizaje de la lectura y la escritura en relación con la edad y la capacidad de la persona que la padece, y dichas dificultades no pueden explicarse por factores derivados del entorno o psicológicos. Ahora cabe añadir que la presencia de un trastorno de aprendizaje no excluye la existencia de otro. Es la comorbilidad. Cuando se evalúa la presencia de la dislexia es fundamental pensar en la posible comorbilidad con otros trastornos que puedan afectar al lenguaje, a la conducta, la comunicación o al aprendizaje, y que también repercuten en el rendimiento escolar. Algunos de ellos son:

1. *Los trastornos que afectan el desarrollo del habla y del lenguaje.* En estos trastornos las pautas normales de adquisición del lenguaje están alteradas desde el inicio del desarrollo, y llevan asociados, frecuentemente, dificultades en la interacción con su entorno y un rendimiento escolar deficiente. Pueden afectar a la comprensión o la expresión del lenguaje hablado y escrito. La severidad es variable y abarca desde un retraso simple a una afectación severa en todos los aspectos del lenguaje. El retraso en la aparición del lenguaje puede ser un signo de alerta para la dislexia, pero también puede indicar un posible trastorno específico de lenguaje.
2. *Trastornos que afectan a la comunicación:* Ya sea por falta de intención de comunicarse, por pérdidas auditivas o por falta de fluidez verbal. En algunos niños se produce un mutismo selectivo, un rechazo persistente a hablar en

una o más situaciones sociales, que puede deberse a una situación de ansiedad que si no supera los límites razonables no implica riesgos posteriores. En otros casos se producen alteraciones por disfluencias, y éstas se caracterizan por interrupciones bruscas o bloqueos en el habla. Otras causas de dificultades en la comunicación son las producidas por los trastornos del desarrollo intelectual o trastornos generales del desarrollo.

3. *Trastornos que afectan al aprendizaje como:*

- a) La discalculia. Dificulta la correcta adquisición y ejecución de las habilidades aritméticas y se manifiesta con una baja capacidad para el procesamiento numérico y el cálculo. En la escuela los alumnos muestran un bajo rendimiento en aritmética y matemáticas, mientras que en el resto de materias el rendimiento suele situarse en la normalidad. Pero las tareas matemáticas requieren también del lenguaje. Una parte importante de las dificultades de los alumnos ante la resolución de problemas se debe a no poder dar el primer paso, la lectura comprensiva del enunciado del problema, o por tareas que precisan más del lenguaje que del concepto aritmético, como aprender y recordar las tablas de multiplicar. Así pues las dificultades en aritmética o en cálculo numérico pueden deberse a la dislexia, por deficiencias en el proceso lector, o a un trastorno específico como la discalculia, pero también pueden presentarse simultáneamente ambos trastornos de aprendizaje en un alumno.

1 ~~1~~ $\begin{matrix} 3ma - 48h \\ X - 30h \end{matrix}$

$$\frac{3}{X} = \frac{30}{48} \quad X = \frac{3 \cdot 48}{30} = \boxed{4.8}$$

2 $\begin{matrix} 480l - \cancel{0.75} X \\ 0.75l - \end{matrix}$

$$\frac{480}{0.75} = \frac{X}{1} \quad X = \frac{480 \cdot 1}{0.75} = \boxed{640}$$

3 $\begin{matrix} \cancel{100} - \cancel{0.5} X \\ \cancel{2} - \end{matrix}$

$$\frac{100}{X} = \frac{2}{0.5} \quad X = \frac{100 \cdot 0.5}{2} = \boxed{25}$$

4 $\begin{matrix} 14 - 10h - 20d - 280m \\ 25 - 8h - X - 500 \end{matrix}$

~~14 \cdot 10 \cdot 280~~
~~25 \cdot 8 \cdot 500~~

$$\frac{25 \cdot 8 \cdot 280}{14 \cdot 10 \cdot 500} = \frac{5600}{7000} = 0.8 = \frac{20}{25} = X$$

Figura 3.2. En las matemáticas el alumno disléxico puede presentar problemas en la planificación y organización sin dejar de resolver correctamente los ejercicios.

- b) *El trastorno de aprendizaje no verbal.* En este caso son niños cuyas capacidades verbales, vocabulario, razonamiento verbal, ortografía y lectura son normales, pero que presentan dificultades considerables en aspectos no verbales, como la orientación espacial, visopercepción, coordinación ojo-mano y en motricidad fina y gruesa. A nivel escolar, estos niños suelen tener mala letra, son muy lentos, no terminan las actividades ni exámenes en el tiempo previsto para los demás. Es muy posible que muchos de los aspectos de habilidades motrices que tradicionalmente se han atribuido a la dislexia correspondan a este tipo de déficit no verbal. La disgrafía también puede estar presente en la dislexia, pero siempre está presente en el trastorno de aprendizaje no verbal.
4. *Trastornos que afectan a la conducta.* En niños que tienen dificultades para cumplir las normas. El más conocido es el trastorno de atención con o sin hiperactividad, TDAH. Cuando se presenta con hiperactividad los niños y adolescentes desarrollan una actividad motriz superior a la normal en niños de su edad, manifiestan un continuo movimiento que les lleva a charlar con los compañeros, levantarse de su asiento o hacer ruido, lo que provoca una interrupción constante del profesor y molesta a los demás niños. En estos casos se detecta fácilmente ya que su comportamiento es muy disruptivo, pero también se manifiesta con una escasa capacidad de atención. No parecen escuchar cuando se les habla de forma directa, se distraen con facilidad, en muchas ocasiones se muestran aburridos, lo que les afecta también en su relación con sus compañeros. Este trastorno conlleva problemas de aprendizaje, déficit en las actividades psicomotrices, dificultades en aritmética o una lectura muy dificultosa. La confluencia de síntomas, a veces, dificulta y confunde el diagnóstico entre la dislexia y el TDAH, más aún cuando están presentes ambos trastornos. La comorbilidad de la dislexia y el TDAH es muy alta, pero debemos tener mucho cuidado en el momento de hacer la valoración porque el niño disléxico presenta, casi siempre, un alto índice de fatigabilidad, lo cual disminuye su capacidad de atención sostenida que se puede confundir fácilmente con el trastorno por déficit de atención.

Los problemas emocionales y conductuales son secundarios a todos los trastornos de aprendizaje, pero no se deben confundir las repercusiones psicológicas con los trastornos. Es posible que un problema emocional sea el origen de una dificultad, pero es

más probable que un trastorno de aprendizaje, muy especialmente si no ha sido diagnosticado ni tratado, produzca frustración y ansiedad. La ansiedad en el escolar es uno de los síntomas más comunes de la tensión emocional, altos niveles de ansiedad reducen la eficiencia en el aprendizaje, ya que disminuyen la atención, la concentración, la retención y la motivación, con el consecuente deterioro en el rendimiento, es decir la ansiedad retroalimenta y agrava las dificultades de aprendizaje.

Cuadro 3.1 Distintos tipos de trastornos y déficits

TRASTORNO	HABILIDAD DEFICITARIA
Dislexia	Lectura y escritura
Disgrafía	Escritura
TEL (trastorno específico del lenguaje)	Adquisición y desarrollo del lenguaje
Discalculia	Matemáticas y cálculo
Dispraxia	Aprendizaje de movimientos elaborados
TANV (Trastorno del aprendizaje no verbal)	Percepción visoespacial, coordinación y dispraxia
Dismusia	Aprendizajes musicales
TDA-H Trastorno déficit atención con o sin hiperactividad	Atención, conducta y funciones ejecutivas
Asperger	Dificultades en la interacción social

3.7. El diagnóstico

En algún momento de la escolarización de sus hijos, en educación infantil o en los primeros cursos de primaria, algunos padres reciben de la escuela comentarios del tipo: su hijo es un poco lento, necesita mejorar su psicomotricidad, se despista mucho, no está bien lateralizado, debe leer en casa. Con ellos aparecen las dudas y la preocupación y se inicia una carrera de obstáculos, a veces un vía crucis, para saber qué le pasa al niño o a la niña y cómo deben actuar. Para los padres es difícil comprender que su hijo, que ha tenido un desarrollo correcto hasta este momento, tenga dificultades en aprender las letras y en reconocer las palabras escritas, algo que otros niños hacen con tanta naturalidad; necesitan encontrar una explicación para estas dificultades, en realidad el problema de aprendizaje de su hijo se transforma en un problema que involucra a toda la familia.

Cuando algo no funciona en el aprendizaje de los niños, padres y maestros deben tener un criterio jerárquico en la exploración que permita descartar factores que puedan

alterar su progreso y llegar a un diagnóstico fiable.

En el ámbito de la salud infantil se incluye el control del niño sano, desde que el niño nace hasta superar la adolescencia, que atiende siempre el seguimiento del desarrollo físico, mental y motriz, pero no siempre incluye la vigilancia de los progresos escolares y de socialización. En estos aspectos la persona más significativa para las familias es el pediatra, con frecuencia es el que primero recibe la información de posibles problemas puesto que suele crearse un vínculo de confianza con los padres. Los pediatras deben conocer estos trastornos para poder orientar o derivar a los especialistas adecuados, deben disponer de un protocolo que incluya el desarrollo académico del niño y ante cualquier duda profundizar en aquellos puntos que puedan dificultar el aprendizaje.

Es importante descartar, en primer lugar, deterioros sensoriales especialmente visuales y auditivos, enfermedades crónicas o efectos secundarios de alguna medicación o tratamiento, pero también es muy importante estar atento al desarrollo del lenguaje y del aprendizaje. Los pediatras saben escuchar a los padres y acostumbran a tener muy en cuenta sus preocupaciones.

Cuando se haya descartado que los factores de salud sean la causa del bajo rendimiento académico del niño, el siguiente paso es derivar a un profesional especializado para comprobar que el niño ha desarrollado correctamente todas las condiciones requeridas para el aprendizaje. Antes de iniciar el examen estricto de las dificultades del niño debe reunirse toda la información posible sobre:

1. *Capacidad general.* La exploración debe tener en cuenta las principales competencias en el desarrollo: cognición –se refiere a la comprensión conceptual–, lenguaje, motricidad, atención, etc. La valoración no debe estar limitada a un momento puntual, debe incluir el desarrollo del aprendizaje, cualitativo y cuantitativo, a lo largo del tiempo
2. *Historia clínica.* Reunir todos los datos posibles sobre antecedentes familiares y personales y las historias médica y académica del niño.
3. *Persistencia.* En los primeros años de escolarización los trastornos de aprendizaje pueden ser muy silentes, es importante determinar cuándo se presentaron las primeras manifestaciones de las dificultades y sus consecuencias sobre el proceso de escolarización.



Figura 3.3. Dibujo de una alumna de 16 años disléxica. El tema era: ¿Cómo te sientes?

Esta evaluación inicial tiene como objetivo conocer el perfil del niño y permitirá determinar, en primer lugar, si sus dificultades son debidas a un trastorno general del desarrollo o descartarlo si las capacidades generales del niño están dentro de la normalidad.

Para el diagnóstico de la dislexia, una vez establecido este perfil, debe hacerse un análisis exhaustivo de las habilidades y competencias del lenguaje, de la lectura, la escritura y la ortografía, que es en definitiva la clave de este trastorno, con la finalidad de adecuar las estrategias de intervención a las características propias de cada alumno.

Deben tenerse en cuenta, además de todos los estudios y exploraciones que deben hacerse, la forma en que la dificultad es vivida por el niño o la niña. El carácter, la vulnerabilidad, la tolerancia o intolerancia del entorno son factores que pueden agravar un trastorno o, contrariamente, mejorar el pronóstico y el rendimiento.

El principio inviolable es atender a la salud del niño. La OMS define la salud como el estado de bienestar físico, mental y social y no sólo la ausencia de enfermedades, de acuerdo con este criterio debemos entender los trastornos de aprendizaje, la dislexia entre ellos, como un problema de salud en los niños y más específicamente como un problema de salud escolar.

4

Cómo tratar la dislexia

Los trastornos de aprendizaje afectan a una minoría de niños y adolescentes suficientemente significativa para que el primer tratamiento que reciban venga de los sectores responsables de la política sanitaria, educativa y social que deben convencerse de la necesidad de intervención en un sector de la población susceptible de sufrir algún trastorno en su proceso de aprendizaje. El mejor instrumento para superar las desigualdades individuales que se derivan de tales trastornos será la detección y atención temprana entendidas como el conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil, a la familia, a la escuela y al entorno, que tiene por objetivo dar una respuesta, lo más pronta posible, a las necesidades que presentan los niños con trastornos específicos de aprendizaje o con riesgo de padecerlos. El mejor tratamiento de la dislexia debe contemplar cuatro pasos para una intervención adecuada:

1. *Intervención precoz:* Los alumnos disléxicos deberían ser diagnosticados antes de fracasar en la lectura y la escritura. La detección precoz de la dislexia tiene beneficios evidentes en el desarrollo de los niños, tanto en su personalidad como en la reeducación del trastorno.
2. *Enseñanza especializada:* Los niños disléxicos necesitan dominar los mismos conocimientos básicos sobre el lenguaje y su relación con el sistema de escritura que los demás alumnos, deberían recibir una enseñanza especializada desde los primeros años de su escolarización, en la cual la instrucción sea directa, explícita e intensiva en estos objetivos.
3. *Enseñanza adecuada:* La formación e información de los maestros y maestras, o de los especialistas, su conocimiento, comprensión y experiencia se hace imprescindible para una buena integración escolar de los alumnos disléxicos.

4. *Tiempo suficiente*: Cuando un alumno consigue una lectura eficaz, pero no alcanza la fluencia necesaria, debemos proseguir con el tratamiento especializado. Uno de los errores más comunes en la enseñanza de la lectura en los niños disléxicos es retirar prematuramente el apoyo especializado.

El tratamiento debe ser flexible, atendiendo a las necesidades de cada alumno, porque la dislexia presenta rasgos comunes, pero cada persona disléxica tienen experiencias, conocimientos, intereses y sentimientos individuales, por tanto el tratamiento debe ajustarse a sus características personales y pedagógicas. El objetivo más importante es evitar la frustración, los trastornos de aprendizaje pueden ir acompañados de la conciencia de fracaso que, de producirse, tendrá efectos devastadores en los niños y adolescentes. Conseguir el mayor progreso posible, facilitar el aprendizaje en los momentos más difíciles; estos deben ser nuestros objetivos, objetivos mediatizados, muchas veces, por la imposición de medidas curriculares que no se ajustan a las necesidades de los alumnos disléxicos.

4.1. La detección

Una parte importante del éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura depende del desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños en los años de educación infantil, en la etapa preescolar porque, incluso antes de la adquisición de los mecanismos implicados en la lectura, pueden aparecer factores de riesgo. Si se deja pasar el tiempo a la espera de que estos indicadores desaparezcan podemos perder la oportunidad de actuar en las etapas en las que los niños son más flexibles y receptivos. Es necesario detectar las alteraciones en los precursores de la lectura durante la etapa de educación infantil para desarrollar intervenciones tempranas apropiadas y poder prevenir o mitigar futuros problemas.

Los mayores obstáculos para la detección temprana de los trastornos específicos de aprendizaje son algunos criterios y tendencias que a menudo impiden o dificultan su detección y diagnóstico:

- Las tendencias banalizadoras o contemporalizadoras. La idea de que *ya madurará* sustituye a los criterios de detección y atención.
- Las tendencias reduccionistas, que llevan a interpretar incorrectamente el comportamiento de los niños al atribuirlo de forma exclusiva a las actuaciones educativas inadecuadas de los padres.
- El temor o resistencia a iniciar un proceso diagnóstico y terapéutico para evitar *etiquetar* de forma precoz, aun reconociendo la existencia de problemas. Debe pasarse del sentido peyorativo de la palabra etiquetar al concepto de dar nombre a determinadas características de un alumno, posiblemente esto evitará otras *etiquetas* que pueden perjudicar realmente al alumno, como

- distraído, perezoso* u otras de mayor calado emocional.
- El desconocimiento u olvido de la existencia de problemas y la negación del sufrimiento psíquico y emocional del niño.
- La falta de programas específicos de detección de los signos de riesgo.

Para superar esta dinámica y teniendo en cuenta que en la mayoría de trastornos el éxito en el tratamiento depende del diagnóstico temprano, los centros educativos deberían tomar medidas de evaluación periódica que objetiven la detección de alteraciones en la población escolar. Existen instrumentos pedagógicos, con un marcado carácter preventivo, que permiten el cribado sistemático de los indicadores de riesgo en edades preescolares y escolares, se trata de procedimientos de valoración rápida y colectiva, para identificar a niños susceptibles de un diagnóstico o valoración más profunda.

Querido amigo:

Yo soy un niño de Barcelona, que
te escribo * porque se cómo debes estar.
Díste que todo lo que empieza acaba se
igual pasará con esta guerra. Yo estoy
seguro de que esta acabará pronto y de que
en poco tiempo podéis volver a vivir como
normalmente.
Hasta este esperadío de la Paz que
espero que nos veamos

* Te has esforzado pero debes repetir la carta corregida en esta misma hoja. Entonces te pondré la nota.

Querido amigo:

Yo soy un niño de Barcelona, que
te escribo porque se cómo debes estar
Díste ^{decirte} que todo lo que empieza acaba e
igual pasará con esta guerra. Yo estoy seguro
de que acabará esta acabará pronto y de que
en poco tiempo podéis volver a vivir como
normalmente.

Figura 4.1. La comprensión y el refuerzo positivo, sin renunciar a la mayor corrección, consiguen un mayor esfuerzo del alumno.

La identificación precoz de los niños con riesgo de alteraciones en el aprendizaje puede permitir su tratamiento y el control de la severidad de los mismos y tiene evidentes beneficios: limita el impacto en la capacidad de los niños, orienta a los maestros y profesores y tranquiliza a las familias. Esta práctica tendría además un escaso coste para la administración y un elevado rendimiento socioeducativo. Así pues la detección y atención precoces deben ser los primeros objetivos para:

- Reducir los efectos del trastorno sobre de la escolarización del alumno en todo su recorrido académico
- Optimizar la adquisición de los conocimientos escolares por parte del niño
- Introducir los mecanismos necesarios de comprensión y adaptación a las necesidades específicas del niño
- Evitar o reducir la aparición de efectos secundarios o asociados, derivados de la falta de detección y adecuado tratamiento de la dislexia
- Atender y cubrir las necesidades y demandas de la familia y el entorno en el que vive el niño
- Considerar al niño como sujeto activo de la intervención

Los signos de alerta, que constituyen posibles indicadores, deben estar presentes en el quehacer cotidiano de aquellos que trabajan con población infantil. Los más importantes son:

1. *Antecedentes familiares de dislexia.* Siendo un trastorno con una amplia base genética, el primer signo de alerta es la presencia de familiares que presenten o refieran dificultades en la lectura y escritura en su etapa escolar, aunque dichos familiares no siempre habrán sido diagnosticados.
2. *Alteraciones en el lenguaje.* No cabe ninguna duda de que los niños con retraso o alteraciones en la adquisición del lenguaje a edad temprana están en mayor riesgo de desarrollar trastornos de lectura. Sin embargo, no podemos esperar que todos los disléxicos hayan presentado este retraso, muchos niños y niñas disléxicos tienen un buen desarrollo del lenguaje oral, incluso excelente. Por otra parte siempre debe tenerse en cuenta la posible coexistencia de trastornos del lenguaje con la dislexia.
3. *Dificultad en el aprendizaje de las letras.* La adquisición del principio alfabético es el primer paso para el aprendizaje de la lectura. La dificultad para adquirir este conocimiento es un signo de alerta en los niños prelectores.
4. *Dificultad para las rimas simples.* Los juegos de rimar únicamente pueden hacerse cuando se reconoce el sonido final de una palabra, indican pues las destrezas en reconocer estos sonidos. Una dificultad en esta habilidad es un indicador de dificultades en procesar el lenguaje.
5. *Alteraciones en las secuencias verbales automáticas.* Aprender los días de la

semana, los meses del año y, en su momento, las tablas de multiplicar o la conjugación de los verbos, son habilidades que deben automatizarse, es decir que pueden recitarse sin pensar. Estos automatismos suelen estar alterados en los niños disléxicos.

6. *Otros indicadores.* Como alteraciones en la psicomotricidad, orientación espacial, lateralidad, habilidad social, etc., si bien no tienen relación directa con la dislexia deben ser explorados puesto que pueden ser indicadores de otros trastornos.

4.2. Protocolos de detección de los trastornos específicos de la lectura y la escritura (dislexia)

Conocer las manifestaciones y signos de alerta de la dislexia en cada etapa escolar puede permitir actuar de forma preventiva o intervenir de manera decidida ante la sintomatología observada por maestros o padres. Estos protocolos tienen únicamente la función de detectar, nunca de diagnosticar, pues ésta es una función reservada a los profesionales preparados para ello.

4.2.1. Historia clínica y evolutiva

Cualquier factor que pudiera alterar o condicionar el desarrollo físico, intelectual o emocional del niño debe tenerse en cuenta a través del control pediátrico, desde enfermedades que hayan requerido de tratamientos farmacológicos agresivos hasta el conocimiento de las circunstancias perinatales y postnatales, o alteraciones en la audición, muy especialmente procesos de otitis recurrente, y la visión.

Indiquen con una X la respuesta adecuada a cada uno de los ítems: Sí, No, SE (sin evidencia)

	Sí	No	SE
Presencia de alteración visual. Especificar:			
Presencia de alteración auditiva. Especificar:			
Valoración neurológica. Especificar:			
Otras enfermedades. Especificar:			
Antecedentes familiares de dificultades de aprendizaje. Especificar:			

4.2.2. Sintomatología en las diferentes etapas educativas

A) EDUCACIÓN INFANTIL

	Sí	No	SE
Dificultades lingüísticas (subrayar): vocabulario limitado en comprensión y/o expresión, narración de sucesos y/o pequeñas narraciones, estructuración de frases, consciencia fonológica			
Confusión en la pronunciación de palabras parecidas fonológicamente			
Dificultades en la segmentación y unión de Sonidos			
Dificultades en el reconocimiento y automatización de la asociación sonido-grafía			
Confusión en el vocabulario y en el etiquetaje verbal (hoy, mañana, comer, cenar, tarde, noche, derecha, izquierda, etc.)			
Discrepancia significativa entre la habilidad manual y la lingüística			

Dificultad para nombrar objetos y/o los nombres. (colores, formas, nombres de los compañeros, etc.)			
Dificultad para aprender rimas			
Dificultad en automatizar secuencias (días de la semana, meses del año, series de números, etc.)			
Dificultades en memorizar o retener información: canciones, rimas, ritmos musicales, seguir diversas instrucciones consecutivas, etc.			
Dificultades atencionales			
Malestar y rechazo de la escuela o de las tareas escolares			

B) EDUCACIÓN PRIMARIA

1. Educación Primaria. Primer ciclo

Sintomatología – Lenguaje	Sí	No	SE
Vocabulario reducido			
Dificultades en la articulación de determinados sonidos: dislalias			
Dificultades en la expresión (frases confusas, mal estructuradas, complicadas o excesivamente largas, etc.)			
Expresión lenta, necesita tiempo, poco espontánea			
Dificultades en la comprensión del lenguaje: no entiende lo que le están explicando, no entiende las órdenes que se le dan			
Dificultades en el lenguaje expresivo: exposición de experiencias, explicar lo que pasa, explicar un cuento			
Dificultades en seguir instrucciones, realizar encargos que impliquen diversas acciones			

Dificultades en segmentar los sonidos del habla			
Dificultades en unir sonidos para formar palabras			
Dificultades para hacer rimas y/o reconocerlas			

2. Educación Primaria. Ciclo medio

Sintomatología – Lenguaje	Sí	No	SE
Persistencia de dificultades en la articulación			
Dificultades de acceso al léxico (hacer una descripción de lo que quiere decir porque no puede acceder al nombre que busca de manera rápida y automática: “aquello que se come, que esta frío y puede ser de muchos gustos”			
Vocabulario reducido para la edad, la competencia general y el entorno social			
Dificultades en la expresión oral: explicaciones muy pobres o excesivamente largas y desordenadas.			
Dificultades en el lenguaje receptivo: entender las instrucciones, seguir órdenes consecutivas, etc.			
Persistencia de las dificultades en conciencia fonológica. (Manipular los sonidos del habla: omitir o añadir sonidos a las palabras, segmentar los sonidos del habla, etc.)			
Sintomatología – Lectura y escritura	Sí	No	SE
Lentitud excesiva en la lectura			
Lectura monótona, poco expresiva y sin puntuar			
Errores frecuentes en la lectura y/o la escritura: omisión/inversión de sílabas o letras/adiciones/cambios de letras y/o sílabas			
Persistencia de las dificultades en la ortografía natural			
Dificultades en la adquisición de la ortografía arbitraria			
Aumenta la dificultad en comprensión lectora (a la vez que aumenta la complejidad y extensión de los textos)			
Rechazo de las tareas que implican leer y escribir			

Sintomatología – Automatismos, memoria, atención y conducta	Sí	No	SE
Dificultades en secuencias automáticas: días de la semana, estaciones del año, meses del año, horarios, etc.			
Dificultades en adquirir y consolidar las tablas de multiplicar			
Lentitud en el cálculo mental			
Dificultades en el etiquetaje verbal: derecha/izquierda, símbolos matemáticos, etc.			
Dificultades en la comprensión lectora de los enunciados: problemas, preguntas en los exámenes, etc.			
Dificultades para integrar y procesar la información recibida y/o trabajada			
Lentitud en las tareas escolares: tiempo excesivo para los deberes, no terminan las pruebas de evaluación, etc.			
Dificultades y lentitud en la copia: pizarra, enunciados de problemas, preguntas en las pruebas de evaluación, etc.			
Dificultades en organizar la agenda, no siempre anota las tareas, olvida el material necesario para hacer los deberes			
Dificultades en realizar una grafía clara y comprensiva			

3. Educación Primaria. Ciclo superior

Sintomatología – Lenguaje	Sí	No	SE
Persistencia de dificultades en la producción oral de algún sonido y/o en el lenguaje expresivo			
Dificultades de acceso al léxico (hacer una descripción de lo que quiere decir porque no puede acceder al nombre que busca de manera rápida y automática: “aquello que se come, está muy frío y puede ser de muchos gustos”)			

Vocabulario reducido para la edad, la competencia general y el entorno social			
Dificultades en el lenguaje receptivo: entender las instrucciones, seguir órdenes consecutivas, poder hacer inferencias sobre lo que ha escuchado, etc.			
Persistencia de las dificultades en conciencia fonológica (Manipular los sonidos del habla: omitir o añadir sonidos a las palabras, segmentar los sonidos del habla, etc.)			
Sintomatología – Lectura y escritura	Sí	No	SE
Lentitud excesiva en la lectura, no consigue la automatización correspondiente al nivel escolar			
Lectura monótona, poco expresiva y sin puntuar			
Errores en la lectura y/o escritura: omisión/inversión de sílabas o letras/adiciones/cambio de letras y/o sílabas			
Persistencia de las dificultades en la ortografía natural			
Dificultades en ortografía arbitraria			
Aumenta la dificultad en comprensión lectora (a la vez que aumenta la complejidad y extensión de los textos)			
Rechazo de las tareas que impliquen leer y escribir			
Necesita un tiempo excesivo para realizar las tareas que precisan de la lectura y la escritura			
Dificultades para aplicar las normas ortográficas, sintácticas y/o morfológicas que se han estudiado en clase			

C) EDUCACIÓN SECUNDARIA

1. *Educación Secundaria. Primer y segundo ciclo*

Sintomatología – Lenguaje	Sí	No	SE
Persistencia de dificultades en la producción oral de algún sonido y/o en el lenguaje expresivo			
Dificultades de acceso al léxico (hacer una descripción de aquello que se quiere decir por qué no se puede acceder al nombre que se busca de manera rápida y automática: “aquello que se come, es muy frío y puede ser de muchos gustos”)			
Vocabulario reducido para la edad, la competencia general y el entorno social			
Dificultades en el lenguaje receptivo: entender las instrucciones, seguir ordenes consecutivas, poder hacer inferencias sobre lo que ha escuchado, etc.			
Persistencia de las dificultades en conciencia fonológica (Manipular los sonidos del habla: omitir o añadir sonidos a las palabras, segmentar los sonidos del habla, etc.)			
Sintomatología – Lectura y escritura	Sí	No	SE
Lentitud excesiva en la lectura, no consigue la automatización que corresponde al nivel escolar			
Lectura monótona, poco expresiva y sin puntuar			
Errores en la lectura y/o la escritura: omisión/ inversión de sílabas o letras/adiciones/cambio de letras y/o sílabas			
Persistencia de las dificultades en la ortografía natural y/o arbitraria (marcar lo que corresponda)			
Aumenta la dificultad en comprensión lectora (a la vez que aumenta la complejidad y la extensión de los textos)			
Rechazo de las tareas que impliquen leer y escribir			
Necesita un tiempo excesivo para realizar las tareas que precisan de la lectura y la escritura			

Dificultades para aplicar las normas ortográficas, sintácticas y/o morfológicas que se han estudiado en clase			
Sintomatología – Automatismos, memoria, atención y conducta	Sí	No	SE
Persisten las dificultades en secuencias automáticas: días de la semana, estaciones del año, meses del año, horarios, tablas de multiplicar, conjugación de los verbos, etc. (marcar lo que corresponda)			
Dificultades en el etiquetaje verbal: derecha /izquierda, símbolos matemáticos, etc.			
Lentitud en el cálculo mental y errores de cálculo en la resolución de problemas			
Dificultades en la comprensión lectora y/o transcripción escrita de los enunciados: problemas, preguntas en los exámenes, etc.			
Dificultades para integrar y procesar la información recibida y/o trabajada			
Dificultades para tomar apuntes en clase			
Lentitud en la copia: pizarra, enunciados de problemas, preguntas en las pruebas de evaluación, etc.			
Lentitud en los trabajos escolares: tiempo excesivo para los deberes, no terminan las pruebas de evaluación, etc.			
Dificultades en realizar una grafía clara y comprensible			
Dificultades en organizar la agenda, no siempre anota las tareas, olvida el material necesario para hacer los deberes			
Rechazo a las tareas escolares			

D) BACHILLERATO Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Sintomatología – Lenguaje	Sí	No	SE
Persistencia de dificultades en la producción oral de algún sonido y/o en el lenguaje expresivo			
Dificultades de acceso al léxico (hacer una descripción de aquello que se quiere decir porque no se puede acceder al nombre que se busca de manera rápida y automática: “aquello que se come, es muy frío y puede ser de muchos gustos”)			
Vocabulario reducido para la edad, la competencia general y el entorno social			
Dificultades en el lenguaje receptivo: poder inferir, sintetizar, resumir, comprender sobre lo que escucha, etc.			
Persistencia de las dificultades en conciencia fonológica: manipular los sonidos del habla: omitir o añadir sonidos a las palabras, segmentar los sonidos del habla, etc.			
Sintomatología – Lectura y escritura	Sí	No	SE
Velocidad lectora por debajo de su nivel formativo y edad cronológica			
Lectura monótona, poco expresiva y sin puntuar			
Errores en la lectura y/o escritura: omisión/ inversión de sílabas o letras/adiciones/cambio de letras y/o sílabas			
Persistencia de las dificultades en la ortografía natural y/o arbitraria (marcar lo que corresponda)			
Aumenta la dificultad en comprensión lectora (a la vez que aumenta la complejidad y la extensión de los textos)			
Necesita un tiempo excesivo para realizar las tareas que precisan de la lectura y la escritura			
Dificultades para aplicar las normas ortográficas, sintácticas y/o morfológicas			

Sintomatología – Automatismos, memoria, atención y conducta	Sí	No	SE
Persisten algunas dificultades en secuencias automáticas: horarios, cálculo, conjugación de los verbos, etc.			
Dificultades en el etiquetaje verbal: símbolos matemáticos, etc.			
Lentitud en el cálculo mental y errores de cálculo en la resolución de problemas			
Dificultades en la comprensión lectora y/o transcripción escrita de los enunciados: problemas, preguntas en las evaluaciones, etc.			
Dificultades para integrar y procesar la información recibida y/o trabajada			
Importantes dificultades para tomar apuntes en clase			
Lentitud o falta de precisión en el estudio, en los trabajos, en las evaluaciones, etc.			
Dificultades en realizar una grafía			
Dificultades en organizar la agenda y distribuir el tiempo para realizar todas las tareas de estudio			

Estos protocolos son únicamente un instrumento de detección de posibles trastornos, de ellos no puede derivarse un diagnóstico que siempre deberá realizarlo un profesional competente. Por otra parte no será necesario cumplir todos los ítems para derivar al niño a una valoración especializada.

4.3. El tratamiento

El tratamiento que proporcionemos a los niños y niñas disléxicos debe partir de la comprensión de esta dificultad y para ello debemos saber dónde se centra el déficit. Leer y escribir son habilidades que requieren un proceso de aprendizaje que tiene como

objetivo automatizar esta habilidad, es decir, la capacidad de leer y escribir correctamente se desarrolla cuando conseguimos automatizar el proceso de descodificación y el reconocimiento rápido de las palabras escritas.

El concepto de habilidad se refiere al grado de competencia que se alcanza para una actividad determinada, la facilidad con que los niños aprenden a caminar, a saltar o a hablar, por ejemplo, hace pensar que tienen una predisposición innata para adquirir cada una de estas habilidades, pero únicamente cuando se consigue su automatización dichas habilidades se consolidan. Se precisa, pues, la capacidad de poder adquirirlas y el proceso de aprendizaje para desarrollarlas y automatizarlas.

Esta automatización se hace evidente en las actividades cotidianas, un conductor puede hablar o escuchar música cuando conduce, pero seguro que recordará el primer día que se puso solo al volante, en aquel momento, toda su atención debía estar centrada en la acción de conducir. Este cambio es debido a la capacidad para automatizar aquellas acciones repetitivas, conducir en este caso, que se realizan diariamente. La automatización que permite actuar con mayor eficacia en la conducción es la misma cualidad que permite al lector descodificar un texto, porque le proporciona la habilidad para descifrarlo de la manera más correcta y rápida posible. Sin esta capacidad no son posibles ni la fluidez ni la comprensión, una vez automatizada la lectura puede ocuparse de la interpretación y comprensión del texto. Este es el punto en que esta competencia recibe el nombre de instrumental, porque se ha transformado, en el caso de la lectura, en el instrumento para acceder a la comprensión del texto, y en el de la escritura en la herramienta para expresar ideas.

Se puede interpretar que con práctica y más práctica los problemas de lectura se resolverán, en realidad éste ha sido el criterio de tratamiento durante muchos años. El niño debe leer en la clase, aunque se exponga a las risas de sus compañeros por sus errores y lentitud, debe leer en casa, aunque los padres se entristezcan o se enfaden con él por lo mal que lo hace. ¿Por qué esta práctica intensiva no funciona en determinados alumnos si busca la automatización de la lectura y se ha demostrado eficaz en la mayoría de los casos a lo largo del tiempo? No funciona en los alumnos disléxicos porque el objetivo está equivocado. Si bien es cierto que la práctica repetida favorece la automatización de la mayoría de los niños, también lo es que en los niños disléxicos no se obtiene el mismo resultado si, previamente, no se ha profundizado en el desarrollo y consolidación de la capacidad para procesar y reconocer los sonidos del habla y su correspondencia con los signos que los representan, únicamente cuando se consiga esta automatización se podrá alcanzar la fluidez en la lectura, así pues:

1. El tratamiento debe centrarse explícita y directamente en el reconocimiento y correspondencias de los grafemas (letras) y los fonemas (sonidos que les corresponden), especialmente en el inicio del aprendizaje o siempre que el terapeuta observe que éstas no están bien automatizadas.
2. Las técnicas de tratamiento deben ser estructuradas, secuenciales, acumulativas y sistemáticas.

3. Han de partir del principio de sobreaprendizaje. Sorprende que aquello que parecía aprendido un día desaparece al día siguiente, es necesario dedicar el tiempo necesario para la consolidación de los aprendizajes.
4. También es importante contemplar la mejora de los aspectos emocionales, de autoestima y de motivación.

A pesar de los tratamientos que reciban no podemos olvidar que en el transcurso de su escolarización los alumnos disléxicos vivirán diferentes situaciones, en función de su propia evolución y también de las diferentes exigencias de cada curso escolar. A medida que los niños avanzan en su escolaridad van siendo más capaces de leer con relativa exactitud, aunque más lentamente y con más errores que sus compañeros, pero simultáneamente aumenta la cantidad y complejidad de los textos que debe leer, de las lecciones a estudiar. Necesitará, imperiosamente, leer más rápido, intentará reconocer las palabras sin analizarlas con lo que aumentan los errores en la lectura, ello va en detrimento de la comprensión e incrementa su frustración.

El alumno debe enfrentarse diariamente a una dificultad de la que probablemente él mismo desconoce las causas, los profesores le repiten una y otra vez que debe esforzarse más, los suspensos son habituales o, en caso de aprobar, los resultados no se corresponden con su dedicación al preparar las materias. Siente que defrauda a los maestros, a los padres y a sí mismo, porque el sistema tiende a culpabilizar al niño de su propio fracaso. ¿Sorprende a alguien que en esta situación desaparezca la motivación para estudiar?

Todo ello es consecuencia de la inadecuada metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos disléxicos. Por ello, además del tratamiento especializado que deben recibir, debe proporcionarse a estos alumnos una adecuación del currículo escolar que les permita acceder a los conocimientos soslayando sus dificultades instrumentales, de la misma manera que lo hacemos, pongamos por caso, en deficiencias auditivas severas proporcionando el lenguaje de signos o la lectura labial.

4.3.1. *En casa*

Un diálogo nada ficticio: Un grupo de personas, todas ellas vinculadas al mundo de la educación, maestros y profesores la mayoría, disfrutaban de una tarde de asueto en casa de una de las tertulianas. No es de extrañar que la conversación derivara hacia el mundo de la enseñanza, tampoco es extraño que aparecieran todos los tópicos en boga: *Los alumnos ya no son lo que eran*. Normal, pensando que las familias no atienden a sus hijos como deberían, los padres están ausentes en la educación de sus hijos, los chicos están solos en casa, no reciben apoyo en sus tareas escolares, y un largo etcétera. En un momento determinado, alguien preguntó a la profesora que esgrimía convicciones tan pesimistas: “Perdona, ¿tú tienes hijos?”. “Sí dos chicas” –respondió la profesora–. “¿Y te has preocupado por ellas?”. “¡Claro!” –dijo ofendida nuestra tertuliana–. “¿Y quién te da

el derecho a suponer que yo no me he ocupado de los míos?”.

Este diálogo plantea un problema muy actual. Una comunicación entre la escuela y la familia sesgada y subjetiva que condiciona la relación entre ambas. Cuando hablamos de los padres en estos términos, generalizamos injustamente de la misma manera que cuando los padres atribuyen a la escuela o a los maestros de una manera generalizada desinterés, falta de formación o incompetencia. Lo cierto es que la mayoría de los padres se preocupan por sus hijos y que la mayoría de los maestros se preocupan por sus alumnos.

El medio familiar constituye sin duda una vía importante de detección de cualquier tipo de problema de los niños, se debe escuchar a los padres. De la misma manera, es evidente que los maestros y profesores son una magnífica fuente de información para posibles alteraciones en el aprendizaje de sus alumnos. Quizás el primer paso para un buen tratamiento de los niños y niñas que están afectados por trastornos de aprendizaje sea conseguir un diálogo objetivo y respetuoso entre las personas más significativas en su desarrollo afectivo e intelectual: la familia y la escuela.

Es evidente que cualquier tipo de trastorno produce en la familia angustia, miedo, a veces negación, desconocen el problema, sus causas, qué medidas tomar y cómo actuar, se inicia un proceso que será distinto en cada familia y para cada miembro de la familia. Por ello, en muchas ocasiones, contrariamente a lo que se piensa, un diagnóstico que explique lo que le pasa a su hijo supone un alivio para los padres; por fin saben lo que pasa, ahora únicamente falta saber qué deben hacer, pero tampoco es fácil y por ello también conlleva incertidumbre hacia el futuro, desorientación ante el presente o sentimientos de culpa por sus actuaciones en el pasado. En este momento los padres sienten la necesidad de saber cómo actuar para mejorar el progreso académico de sus hijos. Una buena información facilitará que los padres puedan llegar a tener una mejor comprensión de la realidad y puedan adecuar su actuación a las necesidades del niño o la niña. Los conocimientos claves que deben tener los padres son:

1. Los trastornos de aprendizaje no desaparecen con el paso del tiempo. Sin embargo debemos entenderlos como una dificultad, no como una imposibilidad, con intervenciones y apoyos adecuados, la mayoría de los niños y niñas pueden desarrollar una escolaridad obligatoria y postobligatoria dentro de la más estricta normalidad.
2. La evolución y pronóstico de los niños disléxicos es variable, van a influir distintos factores: las características del propio niño, la presencia o no de trastornos comórbidos, su carácter y temperamento, y los factores externos al niño, la escuela, el apoyo terapéutico que reciba y el contexto familiar. Las expectativas deben ajustarse curso a curso, extrapolar dónde puede o no puede llegar el niño no mejora su situación.
3. Es fundamental conocer qué enfoques terapéuticos son los adecuados a las necesidades de su hijo o hija, hoy por hoy, como ya se ha visto, los tratamientos educativos son las herramientas más eficaces para favorecer su

desarrollo en la lectura y escritura. Esto es importante porque con relativa frecuencia se ofrecen algunos tratamientos no contrastados ni validados científicamente, que tienen dudosa eficacia y que, en la mayoría de ocasiones, sólo van a generar más frustración a los padres y a los niños.

4. La participación activa de los padres en el proceso de evaluación y tratamiento del niño es muy importante, pero resulta difícil participar si no se comprenden los resultados del diagnóstico o no se sabe nada del tratamiento reeducativo que sigue el niño. Los padres deben recibir una clara y completa información del diagnóstico y el tratamiento que va a recibir su hijo. Siempre pueden entender aquello que se les explica si se utiliza una terminología adecuada.
5. En nuestro país existen distintas leyes dentro de los ámbitos de sanidad, atención social y muy especialmente educación, que protegen de manera genérica, más o menos explícita, a los niños con distintas alteraciones, pero la cultura educativa es muy resistente a aplicar medidas curriculares a los alumnos con trastornos específicos de aprendizaje. Muchas veces serán las familias las que deberán buscar las normativas legales para conseguir un mejor tratamiento educativo de sus hijos.
6. La información referente a la legislación puede ser difícil de comprender por su lenguaje y complejidad. Las distintas administraciones deberían proporcionarla en términos comprensibles pero, en su defecto, las organizaciones sin ánimo de lucro que agrupan a familiares y afectados cuentan con los instrumentos necesarios para asesorar a las familias.
7. Integrarse en una organización sin ánimo de lucro permite a los padres compartir experiencias, aclarar dudas y contar con apoyo de todo tipo, en un camino que es largo, muy largo y a veces difícil, quizás este sea uno de los mejores consejos que pueda darse a unos padres que acaban de recibir un diagnóstico de dislexia de uno de sus hijos.

Además los padres quieren ayudar a sus hijos, quieren darles el apoyo necesario para superar las dificultades que se les presentan. Pero, ¿cómo hacerlo?:

- ¿Deben explicarle al niño que es disléxico? En realidad no debería ser necesario, puesto que es él quien ha realizado todos los tests, es él quien tiene los problemas que han motivado el proceso diagnóstico, comentar los resultados en familia con naturalidad debería ser la norma. ¿Por qué llevo gafas? Puede preguntar nuestro hijo, si este es el caso, ¿le vamos a responder o le diremos que las lleva para estar más guapo? Él sabrá que no es verdad. Asusta el secretismo y no aquello que puede comentarse con naturalidad.
- El niño o la niña además de la escuela tienen otra vida, de la misma manera que el trabajo ocupa y, a veces, preocupa a sus padres, pero no es su única

actividad, ellos también tienen, o deberían tener, otras actividades, otras responsabilidades.

Dentro del tratamiento que debe recibir un niño se incluye tener alguna actividad que no esté vinculada a la escuela, actividades deportivas o artísticas que le gusten y que le permitan vivir una situación de igualdad con sus compañeros, en las que no sea el alumno diferente, le proporcionará la experiencia vital necesaria para sentirse bien consigo mismo.

- ¿Deben obligarles a leer? Muchas veces la lectura obligada con el padre o la madre acaba muy mal. El niño o la niña comete errores, lógico si es disléxico, los padres se desesperan, se enfadan, se ponen nerviosos. La lectura debe ser una actividad placentera porque no es únicamente una actividad escolar, forma parte de la vida, y si se convierte en una obligación desagradable puede generar rechazo, este no es el mejor camino. El primer paso hacia la lectura es oír los libros, escuchar la lectura de otras personas cumple una función cognitiva, lingüística y afectiva, no importa la edad que tenga el niño, se debe leer a los niños, por placer, por diversión. Seguramente en un día no muy lejano, dirá: “Mamá, papá, hoy leo yo”.
- Los padres y las madres, en principio, no son maestros, ni terapeutas, la tarea de enseñar de manera académica no les corresponde, muchas veces se producen situaciones cargadas de ansiedad, se pierde la calma, surgen los enfados y aquello que debería ser un refuerzo positivo se convierte en un conflicto familiar. La tarea de los padres es hacer de padres, dar apoyo, estar para lo que haga falta, colaborar, servir de guía y hasta de instrumento de los hijos para conseguir la eficacia en sus trabajos escolares.
- Si el niño debe utilizar todo su tiempo libre en los deberes escolares y no puede jugar ni relajarse, algo está funcionando mal. Estos trabajos en casa deben ocupar un tiempo razonable que no impida al niño realizar otro tipo de actividades. Debe haber un acuerdo entre la familia y la escuela para conseguir un equilibrio entre los deberes que deben hacerse en casa y el tiempo que el niño debe dedicarles. También es saludable que un día a la semana no se hable de escuela, ni de deberes: ordenar la habitación, ayudar en casa, pasear jugar pueden ser tareas muy educativas y en las que los niños pueden demostrar otras habilidades.

¿Qué más pueden hacer los padres en casa? Jugar con sus hijos, hacer de la lectura un juego, del lenguaje un desafío lúdico. Se exponen algunos ejemplos:

- *Los trabalenguas* mejoran la pronunciación, el vocabulario y es muy divertido observar cómo los padres o los hermanos también tienen dificultades:

El cielo está enladrillado

¿Quién lo desenladrillará?,
el desenladrillador que lo desenladrille
buen desenladrillador será.

Tres tigres trillaban trigo,
tres tigres en un trigal.
¿Qué tigre trillaba más... ?
Los tres igual.

- *El juego del ahorcado*: potencia la conciencia fonémica y la segmentación de las palabras, y estimula la capacidad de deletrear. Para adivinar la palabra oculta deben seleccionarse una a una las letras que la componen. Si la letra seleccionada está en la palabra, se coloca en el lugar que le corresponde; si no es así, debe dibujarse una parte del dibujo del ahorcado. Si la figura del ahorcado se completa antes de que se complete la palabra, se acumula un error; si se descubre la palabra completa antes de que esto suceda, ha ganado.
- *Adivinanzas*: para reforzar los conocimientos previos, para estimular la comprensión tanto oral como escrita:

Somos verdes y amarillas,
también somos coloradas,
es famosa nuestra tarta
y también puedes comernos
sin que estemos cocinadas. (*Manzanas*)

Crucigramas, sopas de letras y otros muchos siempre que se hagan en compañía de otros niños, de los padres o de los abuelos y se vinculen a momentos de esparcimiento y diversión son tremendamente útiles para mejorar las habilidades lingüísticas y de confianza en uno mismo. Finalmente, y quizás el más importante, hablar con ellos, de todo y de cualquier cosa, en el campo, en casa o después de ver una película, antes de acostarse y al levantarse, hablar, expresar los sentimientos, explicar para qué sirven las cosas, en definitiva compartir la vida de los hijos.

4.3.2. *En la escuela*

La atención a la diversidad de los alumnos es actualmente una de las principales preocupaciones en las escuelas y un desafío para la educación en nuestro país. Es también una preocupación compartida por las familias que tienen un hijo con alguna dificultad de aprendizaje. Sin embargo hay que señalar que en España, como ya se ha dicho con anterioridad, no ha existido tradición en el reconocimiento de una categoría de

diagnóstico en el ámbito de los trastornos específicos de aprendizaje. Para integrar estas dificultades nuestro sistema educativo ha utilizado el término de necesidades educativas especiales, concepto muy general que normalmente se entiende referido a aquellos alumnos que padecen un trastorno general del desarrollo, o a los alumnos que presentan algún tipo de afectación sensorial, a los niños y niñas que se incorporan tardíamente al sistema educativo, e incluye, también, a los alumnos con altas competencias, pero difícilmente se aplica este criterio a los alumnos disléxicos o con otros trastornos específicos de aprendizaje.

La ausencia del reconocimiento de estas disfunciones –tal y como se entienden en la mayoría de países de la Unión Europea– en la legislación educativa española ha influido en que los profesionales apenas identificaran casos con este tipo de trastornos, pero, afortunadamente, el avance legislativo y la evidencia que muestran las muchas investigaciones que día a día aparecen, junto al mayor conocimiento y formación de los maestros, abren la posibilidad de que en el sistema educativo se incorporen los criterios de identificación de la dislexia a la práctica educativa. Para poder hacer frente a la realidad educativa y combinar los datos teóricos con la observación en la práctica docente, la actuación del profesorado con alumnos con trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar debe venir determinada por una base teórica sólida.

Identificar desde la Educación Infantil a los niños y niñas de riesgo es una necesidad; la importante repercusión personal y social de estos trastornos hace deseable detectarlos en una edad lo más precoz posible, para poder proporcionar una estrategia terapéutica adecuada que pueda optimizar los aprendizajes y prevenir los problemas emocionales derivados de la vivencia de fracaso. Los profesionales implicados en la atención del niño deben conocer el impacto que estos trastornos tienen sobre el alumno y la familia y ser capaces de acompañarles en todo el recorrido escolar del niño.

Sin embargo la detección de niños con riesgo de padecer dislexia a edades tempranas no parece sencilla, en realidad los síntomas claros no aparecen hasta que enfrentamos al niño de una manera sistemática al aprendizaje de la lectura y la escritura. Pero no se debe olvidar que la dislexia es un trastorno del lenguaje, así pues se debería pensar que quizás el desarrollo del lenguaje puede proporcionarnos algún indicador, y puesto que la experiencia avala la idea de que la clave del éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura está íntimamente vinculada con el desarrollo del lenguaje y de la conciencia fonológica, ambos deberían ser el núcleo principal de las actividades en las primeras etapas escolares. La escuela infantil debería ser la escuela de la palabra.

Y van pasando los cursos, los distintos niveles de la educación primaria, el ingreso en la educación secundaria; pero persisten o se acentúan las dificultades de algunos alumnos. La situación a la que se enfrenta el maestro es la de un alumno con una lectura lenta y poco automatizada, con una mecánica lectora que requiere mucho esfuerzo, y esta lectura tan laboriosa condiciona la correcta comprensión de lo leído. Un alumno que, en mayor o menor medida, cuando lee tiene vacilaciones, hace rectificaciones, sustituciones de sílabas o palabras, distorsiones, así como omisiones de letras o sílabas, inversiones silábicas o inventa palabras, pierde el renglón en que estaba leyendo, ve

convertida su lectura en un proceso tedioso y harto difícil, pero también verá afectada tanto la comprensión como la memorización de lo leído.

En relación con la escritura, se producen importantes dificultades para la correcta aplicación de las normas ortográficas, tanto para la ortografía natural como para la ortografía arbitraria y normativa. Además puede haber un pobre uso de la sintaxis que condicionará la correcta organización de las ideas en la elaboración del discurso, todas ellas circunstancias que dificultan la expresión escrita de los alumnos disléxicos, por otra parte en algunos niños puede estar también afectada la forma de la letra escrita, que puede ser muy irregular en el tamaño y en el trazo, lo cual resulta una dificultad añadida para poder leer sus trabajos. El objetivo del maestro es que su alumno alcance la lectura comprensiva ya que, junto con la expresión escrita, supone el nivel más alto dentro del aprendizaje de las competencias escolares que deben adquirir a lo largo del periodo educativo.

Los maestros que se encuentran ante un alumno que no aprende al ritmo esperado y que ni en el pasado de su historia clínica o escolar ni en el presente se observa alguna alteración que pueda justificar su retraso pueden llegar a una deducción aparentemente lógica: pensar que al niño no le pasa nada y suponer una *inmadurez* como causa de su retraso. En realidad espera que el aprendizaje se normalice con el tiempo.

Pero si pasados los cursos se mantiene el retraso en la adquisición de las habilidades instrumentales y sigue sin aparecer ninguna causa que pueda explicar los déficits, ni tan siquiera se puede justificar por su inmadurez; el paso siguiente, en esta línea de razonamiento, es aplicar la ecuación *a mayor esfuerzo mayor rendimiento*, por tanto el niño que, teniendo las condiciones y la capacidad de aprender no aprende es porque no se esfuerza, porque se distrae demasiado, porque no presta atención en el aula, y un largo etcétera.

Quizás si el maestro incluyera en su razonamiento la posibilidad de que puede existir un trastorno específico, la ecuación variaría su resultado y se podría llegar a la conclusión de que, una vez se ha constatado que a pesar de las ayudas y apoyos de la escuela la situación de desventaja del alumno no se modifica de manera significativa, puede ser que exista alguna causa que condicione el desarrollo del aprendizaje del alumno. Cuando un niño, a cualquier edad, no avanza en un aprendizaje como se espera para su edad y su capacidad hay que pensar en la posibilidad de que sufra algún trastorno específico de aprendizaje. Como la dislexia, por ejemplo.

Los alumnos disléxicos requieren un tratamiento adecuado dentro y fuera de la escuela, pero tan importantes como el tratamiento son las adecuaciones que se adopten. Las adecuaciones curriculares, con frecuencia mal entendidas, son esenciales para que un niño sea juzgado por sus fortalezas y no por sus debilidades. Sin adecuación y comprensión la práctica docente es una batalla perdida, fuente de frustración tanto para el niño como para los maestros y la familia, y terreno abonado para la aparición de dificultades emocionales y problemas conductuales.

4.3.3. La reeducación

No hay respuestas fáciles ni soluciones mágicas para los problemas de lectura y escritura, por ello debemos ser cautos. En el esfuerzo de hacer lo imposible por ayudar a sus hijos, las familias, e incluso los maestros para sus alumnos, buscan continuamente alternativas y nuevos tratamientos, son vulnerables a ofertas comerciales o métodos aparentemente revolucionarios, terapias que no concuerdan con los conocimientos actuales sobre la dislexia; todos ellos pueden generar expectativas injustificadas de curaciones que, además de ser muy costosas, no tienen garantía comprobada de eficacia terapéutica, por lo que debe orientarse a las familias hacia terapias suficientemente contrastadas.

Para diseñar un tratamiento, debemos conocer las habilidades que precisa un buen lector puesto que la mecánica de la lectura y la comprensión incluye diversos niveles de competencia que son aprendidos de manera progresiva a través de diversas etapas evolutivas:

1. La adquisición del principio alfabético en los lectores principiantes permite desarrollar la capacidad de transformar las letras en sonidos. El conocimiento que tengan los escolares del nombre, la forma y los sonidos que representan las letras es un importante predictor de su éxito en la adquisición de la lectura y la escritura.
2. El aprendizaje de la lectura se inicia, en realidad, cuando un niño se hace consciente de que puede identificar, manipular, jugar, alterar, los sonidos del habla. El primer signo de alerta es la dificultad del niño en tomar consciencia de que las palabras están compuestas por sonidos que se pueden aislar, sustituir o fragmentar.

¿Qué pasa si a la palabra *sala* se le quita el último sonido? Resultado: *sal*

¿Y si a la palabra *sola* le quitamos el primer sonido? Resultado: *ola*

Para poder realizar estos ejercicios el alumno debe haber desarrollado la conciencia fonémica y fonológica. Cuando un alumno presenta dificultades en estabilizar este aprendizaje debe motivar la intervención para subsanar el retraso.

3. Progresivamente los niños consiguen reconocer un número de palabras cada vez mayor, de manera rápida y sin esfuerzo. La automatización permite reconocer las palabras familiares, aquellas que aparecen con mucha frecuencia en los textos que se leen. Las dificultades en alcanzar esta capacidad de automatizar el reconocimiento de las palabras representa un indicador importante de dificultades en la adquisición de la lectura.

cocina ✓
rinoceronte ✓
lechuga ✓
merienda ✓
nariz ✓
jugate juguete ✓
grecas greca ✓

mariposa
amarillo
brinco

7/10

la mariposa era de color amarillo
la mariposa se puso en la nariz ~~de Albert~~
de Alberto
Aquella niña tenía un juguete que era un
rinoceronte
Neur brinco con una lechuga en la cabeza

Figura 4.2. Sesión de trabajo con un niño disléxico de 5° curso de Primaria: leer una serie de palabras, recordarlas, y escribir tres frases que contengan las palabras evocadas. Pretende fijar la forma ortográfica de las palabras presentadas.

4. La fluidez lectora se alcanza cuando los alumnos son capaces de reconocer sin esfuerzo la mayoría de palabras de un texto, es imprescindible para una lectura eficaz. Los lectores fluidos leen con la acentuación que corresponde, con variaciones de tono, y con la entonación y fraseo adecuados. La ausencia de fluidez produce una lectura lenta y muy laboriosa. El esfuerzo que deben invertir nos indica que no han adquirido adecuadamente las

habilidades para la lectura y se hace imprescindible la intervención para mejorar su desarrollo.

Un proceso terapéutico destinado a mejorar, incrementar o compensar las funciones alteradas debe partir del principio de que reeducar no es otra cosa que volver a enseñar lo necesario, por básico que parezca, para conseguir un rendimiento lo más cercano posible a la media y minimizar el impacto del trastorno. El entrenamiento sistemático y explícito de la conciencia fonológica mejora la capacidad lectora, constituyendo la intervención más recomendada tanto en el aprendizaje inicial como en los alumnos que ya han manifestado alteraciones en la lectura y la escritura, es decir tanto para la prevención como para el tratamiento de la dislexia de desarrollo.

5

Aprendizaje, dislexia y emociones

Los trastornos de aprendizaje, como la dislexia, obedecen a la deficiencia de una función cerebral específica que no ha alcanzado el nivel adecuado de eficacia en el transcurso del desarrollo. Si no se abordan adecuadamente repercutirán no sólo en la vida académica del niño sino que, además, pueden generar dificultades emocionales, adaptativas y de conducta. Tomar en consideración sus necesidades emocionales no sólo es lo correcto, sino que además es una estrategia muy adecuada para que progresen adecuadamente en sus aprendizajes.

La experiencia indica que las emociones influyen poderosamente en el comportamiento, la inteligencia y la personalidad, en realidad las emociones actúan como un poderoso sistema de motivación capaz de influir en el aprendizaje, en la comunicación y en la conducta. Una situación adversa produce en las personas emociones negativas, miedo, ansiedad, sufrimiento; ante emociones positivas la respuesta es de bienestar, agrado, satisfacción, motivación. Las emociones que experimentan los niños son importantes en los aprendizajes, y de forma más concreta en los aprendizajes escolares, que permiten adquirir destrezas, conocimientos y conductas como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación. Es evidente pues que para conseguir que se produzca el aprendizaje el estado emocional debe ser lo más favorable y estable posible.

Para aprender es imprescindible poder hacerlo, hacen falta las capacidades, los conocimientos acumulados con anterioridad, las estrategias desarrolladas a través del tiempo y la maduración personal, pero también determinadas habilidades académicas que facilitan el acceso a la información que debe ser objeto de aprendizaje. Además es necesario querer hacerlo, tener la disposición, la intención y la motivación suficientes, los alumnos necesitan poseer tanto voluntad como habilidad, cualquier factor interno o externo que incida negativamente en la una o en la otra puede alterar seriamente el

progreso del niño. Ambas cualidades dependen de multitud de factores.

5.1. Factores condicionantes en el aprendizaje

En el proceso de adquirir habilidades o conocimientos diversos factores pueden potenciar o mediatizar los logros de cada alumno. Algunos de estos factores tienen una base biológica o de salud, la capacidad propia de cada persona en una u otra área de estudio, también la predisposición y una actitud positiva pueden mejorar los aprendizajes; estos son los factores internos. Pero también existen factores externos al niño que pueden condicionar notablemente su éxito, el entorno, la enseñanza, las aspiraciones o las expectativas.

5.1.1. Factores internos: ¿querer es poder?

Decía Miguel, un niño de siete años, cuando le preguntaron por qué la escuela le iba tan mal: “Porque soy holgazán”. En realidad no entendía muy bien qué significaba aquella palabra, “holgazán”, pero la había oído tantas veces que para él resumía toda la extensión de su fracaso en la escuela, de la desaprobación de sus padres y de las burlas de sus compañeros. “¿Quieres dejar de ser holgazán?” fue la siguiente pregunta y su respuesta fue un “sí” esperanzado, “¿y cómo vas a conseguirlo?” siguió el diálogo, “no lo sé” respondió.

Es difícil pensar que un niño no quiera hacer aquello que le reporta tantos beneficios: la satisfacción de sus padres, el reconocimiento de los maestros, la simpatía de sus compañeros y, en definitiva, un entorno agradable repleto de sonrisas y recompensas.

El aprendizaje es un proceso complejo en el que intervienen muchos mecanismos y acciones. Para poder aprender el niño requiere en primer lugar de unas condiciones de salud adecuadas, entre las que son muy importantes la visión y la audición, el pediatra debe verificar que no exista ninguna alteración, no detectada previamente, que justifique o incremente las dificultades del niño. El segundo aspecto a determinar son las características intrínsecas del niño, en el caso de que se produzcan dificultades en el aprendizaje, los profesionales deben determinar, en primer lugar, su perfil cognitivo, con sus puntos fuertes y sus puntos débiles, puesto que según sea este perfil de habilidades y, especialmente de inhabilidades, la escolaridad puede ser muy distinta. Para conocer cuáles son las capacidades a través de las cuales la experiencia se transforma en aprendizaje se han establecido algunos indicadores que se exponen a continuación.

A) Rendimiento cognitivo global

Se refiere a la evaluación del funcionamiento intelectual del niño. En la exploración con distintas pruebas se determina lo que los especialistas denominan rendimiento cognitivo global, que explora los puntos fuertes y los puntos débiles en las habilidades generales de pensamiento y razonamiento, lo que permite detectar si existe alguna disfunción o inhabilidad. Los procesos que se exploran con este objetivo son:

1. *Comprensión verbal*: es la capacidad de utilizar y entender aquello que se lee o escucha, de transformar unos símbolos, palabras, frases, en conceptos a través del razonamiento verbal y de recordar y recuperar los conocimientos adquiridos en la escuela y del entorno. Permite entender la información verbal, utilizar el lenguaje para pensar, generar ideas y poder transmitirlos.
2. *Razonamiento perceptivo*: la percepción puede explicarse como un proceso de recepción de información del entorno a través de los sentidos, los procesos perceptivos son las herramientas que utilizamos para entender e interpretar la infinidad de sensaciones que experimentamos continuamente, sin esta capacidad hasta las actividades más sencillas se volverían imposibles. Esta información se almacena en registros que pueden ser visuales, auditivos o táctiles. La capacidad de analizar y sintetizar la información visual y espacial requiere poder organizarla de manera eficaz, transformar esta información y ordenarla de manera secuencial y fluida como los elementos de un todo, los rompecabezas y los puzles, por ejemplo. Poder convertir las relaciones espaciales en conceptos y razonar utilizando los estímulos sensoriales visuales y espaciales sin precisar de los conceptos verbales. Permite resolver problemas utilizando de manera rápida y eficiente la información visual.
3. *Memoria de trabajo*: La memoria no es sólo una manera de recordar y almacenar los hechos de nuestra historia. Existen diversos sistemas de memoria que cumplen funciones bien diferenciadas, se llama memoria de trabajo a una de estas funciones, que es la de retener temporalmente en la memoria la información o los datos que se precisa para resolver un problema, mantener una conversación o retener una información mientras realizamos otra tarea; todo ello requiere capacidad de atención y concentración.
4. *Velocidad de procesamiento*: La capacidad de ordenar y discriminar información de forma rápida y eficaz, poder realizar actividades, resolver problemas mentalmente y pensar con rapidez o aprender una tarea nueva y llevarla a cabo con velocidad y precisión, tanto mentalmente como a nivel escrito, se refiere a la rapidez con que se realizan las actividades mentales y las respuestas motoras.

B) La memoria

La memoria es la capacidad que posibilita a una persona registrar, conservar y evocar las experiencias, permite no sólo reconocer cosas o situaciones pasadas, sino también recordar voluntaria e intencionadamente, es el proceso por el que se retienen el conocimiento y las habilidades para utilizarlas cuando sea necesario. Para recordar algo antes debe haberse aprendido, aprendizaje y memoria son dos procesos estrechamente relacionados y ambos están condicionados por el estado emocional de los niños.

La memoria no suele establecerse de un modo instantáneo, en realidad de la información detectada por los sentidos la mayor parte se descarta por irrelevante, además sería imposible retener todo lo que se oye, se ve o se siente. Una vez seleccionada la información, si la persona la interpreta como pertinente, pasa a la memoria inmediata y en unos breves instantes se decide si ésta debe guardarse o no; si esta información merece ser retenida pasa a la memoria de trabajo u operativa, mencionada anteriormente, para ser organizada de manera consciente y almacenada para poder acceder a ella cuando sea necesario, para que este proceso funcione correctamente hace falta atención y concentración por lo que cualquier incidencia que altere la una o la otra repercutirá negativamente en su eficacia. La experiencia previa y los conocimientos adquiridos anteriormente pueden determinar que una información sea relevante o no, pero la experiencia, positiva o negativa, genera una memoria de tipo emocional que tiende a rechazar las experiencias en las que se ha fracasado y a repetir aquellas en las que ha tenido éxito. Decía Goethe que se aprende aquello que se ama.

Toda la información retenida pasa a integrarse en la memoria a largo plazo, estable y duradera, que permite almacenar una gran cantidad de información durante un tiempo indefinido; gracias a esta memoria es posible recordar quiénes somos, dónde vivimos, qué lengua hablamos, y muchos de los acontecimientos de nuestra vida. Aprender es conseguir almacenar la información significativa en el sistema de memoria a largo plazo. La tendencia es a recordar lo que tiene sentido y significado y a descartar aquello que no se comprende o a lo que no se le encuentra utilidad.

Pero tampoco la memoria a largo plazo tiene un único aspecto, en realidad existen dos tipos de memoria a largo plazo, la primera de ellas es la que se denomina memoria implícita, es la que permite aprender cosas, tener una respuesta automática sin intervención de la conciencia; ir en bicicleta, conducir un coche, recitar los meses del año o las tablas de multiplicar sin necesidad de pensar, y tiene mucho que ver con la capacidad de automatizar los aprendizajes. Otro aspecto de esta memoria implícita es la memoria emocional asociada a situaciones o experiencias, ésta es muy intensa y suele manifestarse en forma de sensaciones, de bienestar o desagrado de acuerdo a la experiencia con que se relaciona, en este caso se pueden generar reacciones de rechazo a actividades vinculadas a experiencias emocionalmente negativas. El otro tipo de memoria a largo plazo recibe el nombre de memoria explícita, es la que permite recuperar la información almacenada de manera consciente y de forma voluntaria, ya sea acontecimientos personales o lo que se ha aprendido en la escuela.

Si se observan los tipos de memoria descritos, se entiende que la memoria sea un instrumento imprescindible para el aprendizaje y se puede concluir que el aprendizaje sólo se consigue si logramos retener estos conocimientos y habilidades, retención que se realiza a través de la memoria. Pero para comprender cómo funciona en sus distintos itinerarios no se puede perder de vista el impacto que producen las emociones en ella. Las emociones aumentan la intensidad de las vivencias, generan un recuerdo fuerte y permanente, o favorecen el olvido y el rechazo.

C) El lenguaje

De todas las habilidades necesarias para el aprendizaje, el lenguaje quizás sea la más evidente. El lenguaje tiene una función social de interacción con el entorno, permite expresar sentimientos y necesidades, regular la conducta a través del pensamiento, de un diálogo con uno mismo gracias al lenguaje interno, este tiene la posibilidad de alertar sobre el perjuicio de determinada actuación, permite pensar en la resolución de un problema o abordar una situación de conflicto, el lenguaje es el instrumento básico de comunicación con el entorno y con uno mismo, permite aprender e imaginar, compartir ideas y proyectos.

A través del lenguaje se transmiten y reciben los conocimientos, primero de los padres y de la familia, después también de la escuela y del grupo de iguales, es evidente que el lenguaje cumple un papel fundamental en el proceso de aprendizaje del niño, todo lo que se enseña en la escuela se transmite a través del lenguaje oral o escrito, así para un buen progreso escolar el niño necesita un nivel aceptable de aptitudes lingüísticas, de comprensión y de expresión oral y escrita. Cuando un alumno es capaz de utilizar correctamente el lenguaje, puede articular su pensamiento y exponer a los demás sus reflexiones.

Observar, detectar y tratar las dificultades del lenguaje y la comunicación que puedan presentar los niños constituye una prioridad absoluta para propiciar un buen aprendizaje, especialmente en la educación infantil, pero la preocupación en su desarrollo y consolidación debe impregnar todas las etapas y todas las materias escolares.

El lenguaje puede verse afectado por dificultades en su adquisición y desarrollo:

- *Dislalias*: A partir de los 3 años de edad los niños adquieren y pueden utilizar de manera correcta el 80% de las articulaciones de los sonidos de la lengua materna. Es normal e incluso gracioso que una niña de dos años diga “*patatiya*”, pero no parece nada gracioso cuando más allá de los seis años sigue utilizando la misma forma en lugar de la palabra correcta *zapatilla*. Las dificultades articulatorias que impiden o dificultan la adquisición y correcta estructuración de los sonidos del habla se denominan dislalias. Se puede observar que el niño omite, sustituye o modifica algunos sonidos, en el estudio del lenguaje del niño debe tenerse siempre en cuenta la edad y el

nivel de desarrollo lingüístico que le corresponde; cuando algunas dificultades se mantienen más allá del nivel evolutivo normativo, es muy importante descartar problemas auditivos o problemas de funcionamiento de los órganos que intervienen en el habla.

Pero también puede presentarse un retraso en la adquisición del lenguaje. Las etapas cronológicas de los logros lingüísticos son sólo aproximadas, no se producen de una manera uniforme en todos los niños, los diversos niveles lingüísticos tienen periodos de aparición de tipo escalonado, sin embargo sí hay un marco evolutivo a través del que se puede establecer cuándo se produce un retraso suficientemente significativo que debe motivar la intervención de los especialistas en el lenguaje infantil.

1. *Trastorno específico del lenguaje (TEL)*. Esta denominación se utiliza para hacer referencia a una limitación significativa del lenguaje en niños que presentan un desarrollo normal y que no muestran una causa evidente para dicha limitación, se caracteriza por problemas más o menos severos en la expresión y comprensión del lenguaje en niños que no padecen déficits auditivos ni cualquier otra causa que pudiera explicar dicha anomalía. Esta dificultad se manifiesta desde el inicio del desarrollo del lenguaje del niño, es persistente y presenta diversas manifestaciones a lo largo del tiempo y, evidentemente, interfiere de manera importante en su aprendizaje.
2. *La fluidez* es otro aspecto del lenguaje que puede estar alterado. Alrededor de los cuatro o cinco años los niños suelen tener establecida un habla fluida sin interrupciones ni repeticiones de sílabas. Algunos niños tropiezan con las palabras, se atascan o repiten, es lo que se conoce por caqueo, suele afectar en edades entre los tres y cuatro años, esta situación no es preocupante si no supera la edad evolutiva en que le corresponde establecer la fluidez en la conversación, en el diálogo espontáneo y la narración. Sí debe preocupar y ocupar a padres y maestros cuando estas disfluencias presentan un perfil de tartamudeo, cuando se hace evidente el esfuerzo del niño por hablar correctamente, cuando se observa que el habla se hace más tensa, cuando aparecen bloqueos musculares al hablar, en estos casos es imprescindible acudir a un profesional –el logopeda– para ayudar a no cronificar las disfluencias, que tienen un impacto emocional muy importante en el niño.
3. *Dificultades auditivas transitorias*. Las infecciones de oído pueden producir pérdidas auditivas transitorias, una de las más características es la otitis serosa o silenciosa, que suele ser consecuencia de un proceso catarral que produce un estancamiento de mucosidades en la caja timpánica, sin llegar a producir procesos inflamatorios agudos, esto significa que no produce dolor pero establece un cuadro de pérdida auditiva. Esto es particularmente importante en los niños pequeños, que no saben llamar la atención sobre sus molestias, y puede pasar desapercibido durante periodos largos de tiempo,

algunas veces estas alteraciones son tan mínimas que es difícil distinguir una otitis serosa de un tímpano normal en la visita pediátrica rutinaria. Son relativamente frecuentes en edades tempranas en las que los niños están en proceso de adquirir el lenguaje y lo hacen en condiciones desfavorables. Si un niño presenta dificultades en la adquisición del lenguaje debe hacerse, en primer lugar, una exploración exhaustiva de la audición.

Las dificultades lingüísticas en los niños tienen una enorme trascendencia en su desarrollo global, y muy especialmente en aspectos fundamentales de la comunicación y en consecuencia de su estado emocional: la relación con las personas del entorno, la imagen que tiene el niño de sí mismo, la ansiedad que genera la dificultad comunicativa, unidas a las dificultades de aprendizaje muy especialmente en el lenguaje escrito, son las consecuencias más probables de los trastornos del lenguaje en los niños en edad escolar.

D) La atención y las funciones ejecutivas

Prestar atención a algo significa en realidad dejar de atender a una cantidad infinita de otras cosas, ser capaz de decidir que algo es más importante para un objetivo y que cualquier otra cosa es irrelevante para lo que se quiere conseguir. Poder decidir dónde centrar la atención supone realizar una actividad sin interferencia de la distracción de aquello que pasa en el entorno.

La atención está presente en todas las actividades de las personas, de manera espontánea se puede prestar atención a algo imprevisto o sorprendente, la caída de un objeto o un ruido inesperado; pero la atención voluntaria y consciente permite tomar decisiones sobre las actividades y cómo llevarlas a cabo, esto es, por poco atractiva que sea una materia un alumno puede decidir prestar atención en clase porque sabe que es importante para su formación o porque necesita aprobarla para finalizar con éxito el curso escolar, pero al mismo alumno le resultará mucho más fácil estar atento cuando el tema de la clase se ajuste más a sus intereses o a sus aficiones.

La atención consciente requiere aplicar esfuerzo y concentración en la información relevante durante un periodo prolongado de tiempo, no es un proceso único sino un conjunto de varios procesos que tienen funciones específicas como facilitar la percepción, la memoria y el aprendizaje. También la atención puede analizarse desde sus diversas funciones:

- *La atención selectiva* permite centrarse en un conjunto reducido de aspectos seleccionados en función de su relevancia, responder a los aspectos esenciales de una tarea e ignorar o abstenerse de hacer caso a aquellos que son irrelevantes, ya que, evidentemente, cuanto menor sea el número de aspectos a atender, mayor será la posibilidad de centrar la atención en ellos. Puede suceder que algo impactante suceda, una persona se cae ante otro

transeúnte y para atenderla olvida o deja de pensar en el horario del tren que debe tomar, en este caso la atención selectiva es involuntaria. Pero cuando alguien se marca un objetivo, tomar el tren en un horario determinado, fijará su atención en llegar a tiempo y no atenderá a los vistosos escaparates de las tiendas, ni al músico callejero por buena que sea su interpretación, esta es una atención voluntaria.

- *La atención dividida*, permite atender a más de una actividad simultáneamente. Aunque en la vida cotidiana o en el trabajo con frecuencia debe realizarse y atender a diversas tareas a la vez, no es fácil, en estos casos la atención debe distribuirse con alto riesgo de no conseguir la eficacia necesaria en ninguna de ellas, mirar la televisión y leer el periódico al mismo tiempo, por ejemplo. Existen sin embargo excepciones, siempre que una de las tareas, aunque compleja, tenga un alto contenido de automatización, como conducir un automóvil y mantener una conversación, o atender a las explicaciones del profesor en clase al tiempo que se toman apuntes sobre su exposición, por ejemplo. Gracias a la automatización se consigue que algunas actividades tengan una baja demanda atencional, como es el caso de conducir o escribir. Es gracias al aprendizaje de los automatismos, a través de aquella memoria implícita mencionada anteriormente, que se pueden realizar a la vez ambas acciones, es la atención dividida. La implicación de esta capacidad para el progreso académico es muy alta.
- *La atención sostenida* es la necesaria para mantener de manera eficaz la concentración en los requerimientos de una tarea y poder ocuparse de ella por un periodo de tiempo prolongado. Es difícil mantener la atención en una tarea repetitiva y monótona durante mucho tiempo, inevitablemente la eficacia disminuirá tras un periodo más o menos largo de ejecución. El desempeño de tareas o actividades muy largas, uniformes o repetitivas puede comportar un estado de activación mental reducida que puede inducir a errores y a fluctuaciones en el rendimiento.
- *Las funciones ejecutivas* son responsables del control consciente de la conducta y el pensamiento, y permiten la adaptación a situaciones nuevas por encima de los hábitos y los automatismos, permiten, también, la predicción de las consecuencias de una acción a corto y largo plazo o ajustar una acción a los resultados deseados. Son las herramientas que se utilizan para organizar el pensamiento, planificar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar un objetivo.

Quizás el relato de Juan, un niño de 11 años, ayude a entender qué supone no poder controlar los impulsos. Juan y su hermano gemelo, Marcos, tenían una conducta tremendamente impulsiva, tanto en la escuela como en casa, para gran preocupación de sus padres y maestros. En aquella ocasión la escena se desarrollaba en la cocina de su casa, la verdad es que Juan no sabe cuál era la causa de la pelea, únicamente recuerda

que en un momento determinado: “Agarré la botella de leche que estaba en la mesa y la lancé a la cabeza de mi hermano”. Las consecuencias se pueden suponer. A la pregunta de qué pensaba cuando tomó la decisión de lanzar la botella, Juan respondió que él no lo decidió, sucedió. Sólo después de ver la herida de su hermano y el estropicio en la cocina pensó que aquello no había sido una buena acción y que iba a tener consecuencias muy desagradables para él: “No sé por qué lo hice”, “No pensaba nada”, “No me di cuenta de lo que hacía”, “Sé que está muy mal”, con un sinnúmero de expresiones similares intentaba explicar lo inexplicable. Como es posible que actuara sin poder prever las consecuencias de sus propias acciones, Juan no conseguía planificar, anticipar o inhibir sus respuestas, o lo que es lo mismo, la capacidad de sus funciones ejecutivas era la correspondiente a un niño de menor edad. Más tarde la familia de Juan y Marcos supo que sus hijos tenían un trastorno por déficit de atención con hiperactividad, cuya característica más evidente es una gran dificultad para poder controlar los impulsos. A día de hoy con los tratamientos adecuados ambos han mejorado mucho y ya no se lanzan objetos a la cabeza.

Al igual que sucede con diferentes hitos del desarrollo las funciones ejecutivas tienen diversas edades de aparición y consolidación, en su mayor parte se sitúan entre los 6 y los 8 años. Los niños adquieren la capacidad de autorregular sus comportamientos y conductas, aprenden a fijarse metas y anticiparse a los acontecimientos, sin depender de las instrucciones de los adultos, aunque se mantiene cierto grado de descontrol e impulsividad. La madurez en las funciones ejecutivas por lo general se alcanza alrededor de los 16 años, si bien hacia los 12 años los niños ya pueden tener una organización muy cercana a la que se observa en los adultos, que se caracteriza por distintos factores:

- *La planificación* de las acciones a realizar es el siguiente paso. Hay que identificar y organizar los pasos necesarios para lograr el objetivo deseado. Implica cambios en función de las circunstancias, analizar alternativas, elegir opciones; controlar los impulsos y una buena capacidad de memoria y de atención sostenida.
- *La intención* de hacer algo requiere de un plan para iniciar la acción, mantener la actividad necesaria de manera ordenada y sin interferencias de la distracción. Ser flexible para cambiar y regular la propia conducta, de acuerdo a las demandas de cada momento, para ajustarse a las exigencias de la situación. Ser flexible permite explorar, imaginar, improvisar, inventar, modificar o transformar; los alumnos que carecen de flexibilidad no saben gestionar las tareas ni cambiar de estrategia si la que utilizan no es la adecuada.
- *Conseguir el objetivo* supone que todas las acciones necesarias se han realizado de modo correcto, gracias a mantener el nivel de actividad necesaria en tiempo e intensidad, a regular la conducta a través de la autocorrección y a resistir a la frustración de los intentos fallidos y controlar las emociones, para conseguir una ejecución eficiente.

Cualquier persona tiene la experiencia de no haber prestado atención en alguna ocasión aun sabiendo que era necesario; la fatiga, las preocupaciones, la tristeza o la inseguridad disminuyen la capacidad de mantener la atención a pesar del esfuerzo que se ponga en ello; o lamenta haber perdido control de sus acciones y sus palabras en alguna ocasión y, en consecuencia, recuerda también cómo se sintió cuando fue capaz de reflexionar sobre las consecuencias de sus actos. Se recuerda también el propósito de enmienda de no dejarse llevar nunca más, pero el adulto tiende a ser muy comprensivo consigo mismo al explicar y justificar el porqué de su comportamiento y muy poco cuando se trata de otra persona. A los niños hay que marcarles límites, enseñarles hasta dónde sus acciones son aceptables o no, pero sería justo que se aplicara la misma tolerancia y comprensión con ellos y recordar los sentimientos que produce una acción incontrolada, los niños y los adolescentes sienten la misma angustia.

E) La motivación

La motivación es el motor fundamental que desencadena el esfuerzo para llevar a buen término las acciones necesarias para conseguir un objetivo, además de la convicción de la propia capacidad. Querer algo con muchas ganas, o sentir que se necesita algo, es el desencadenante consciente que empuja a buscar la manera de conseguirlo. Si el objetivo se presenta como inalcanzable la renuncia es inmediata.

La motivación es el resorte que mueve cualquier empresa, la fuerza que dirige, orienta y activa la conducta por la necesidad o el deseo consiste en la capacidad de provocar, mantener y dirigir una acción hacia un objetivo. Una secuencia motivacional se inicia al interpretar como éxito un logro, o como fracaso no haberlo alcanzado; en uno y otro caso se producen sentimientos de felicidad y satisfacción o de tristeza, frustración y miedo al fracaso, según sea el caso. La motivación se origina a partir de un objetivo claro, de la capacidad y disposición para aplicar un esfuerzo suficientemente intenso durante un periodo de tiempo prolongado para poder realizar la tarea propuesta.

Existen, también, distintos niveles de motivación:

- *La más básica es la que se dirige a satisfacer las necesidades para la supervivencia:* comer, dormir, protegerse del frío o el calor, evitar el peligro para sentirse seguro.
- *Otro tipo de motivación está orientado a la pertenencia al grupo social:* la soledad es causa frecuente de angustia por ello se precisa de la compañía, sentirse aceptado y querido mueve gran parte de las actuaciones de todas las personas, incluidos los niños, naturalmente.
- *Sentirse aceptado:* es difícil cuando se duda de la propia capacidad para conseguirlo o de los méritos para merecerlo, se precisa aceptación y aprobación del entorno más próximo. En realidad la valoración y el aprecio del entorno más próximo es el espejo donde cada persona se ve reflejada, el

respeto que los demás tienen por ella determina, muchas veces, su respeto hacia sí misma e incrementa o disminuye su autoestima. Conseguir la mejor valoración posible de los demás es un elemento motivador muy importante.

- *Conseguir un objetivo*: finalmente proporciona una satisfacción íntima, que da seguridad, aumenta la autoestima y produce una intensa, aunque pasajera, felicidad que impulsa la búsqueda de nuevos retos en un proceso continuo de superación personal.

La motivación académica o escolar incluye tres aspectos básicos, *saber por qué* debe estudiar determinado tema da sentido al esfuerzo que un alumno realiza; *sentir que puede*, que tiene la capacidad para aprender el tema estudiado le da seguridad y *conocer para qué*, es decir, conocer la gratificación que le va a proporcionar, una buena nota en este caso, estimula la perseverancia necesaria, y al esfuerzo, estos tres aspectos se combinan con sentimientos de satisfacción o de frustración en función del resultado conseguido. Sólo las personas con una alta motivación convierten las dificultades en un impulso de superación y resisten el fracaso en las tareas difíciles, para volver a empezar. El desencadenante de todo este proceso, el factor primordial de la motivación, reside en las emociones que producen el logro o el fracaso.

Hay motivación en personas a las que les gusta enfrentarse a retos ya sean físicos o mentales: el atleta que día a día se desafía a sí mismo para mejorar en décimas de segundo su carrera, o personas que no abandonan el crucigrama hasta que han conseguido completarlo por muy difícil que sea; la recompensa es la íntima e intensa satisfacción que experimentan por haberlo conseguido.

De la misma forma algunos niños son capaces de esforzarse mucho sólo para recibir una palabra de elogio de sus padres o profesores, y puede que se decepcionen y entristezcan cuando no lo consigán; otros esperan un premio a su esfuerzo, a otros les motiva el simple hecho de descubrir cosas nuevas. Pero todos los alumnos se encuentran con algunos aspectos de su trabajo poco agradables, y en estos casos son muy útiles los refuerzos externos para cumplir disciplinadamente con las tareas impuestas. ¿No es esta una situación frecuente también en los adultos? Es difícil que todas las actividades domésticas o escolares sean intrínsecamente motivadoras para los niños, hay que preguntarse dónde pueden encontrar el impulso motivador para llevarlas a cabo y la respuesta es clara: la motivación vendrá de la recompensa y la mejor recompensa es el reconocimiento afectuoso de padres o maestros por el objetivo alcanzado. Es mejor potenciar lo poco conseguido que poner el acento en lo que aún está por conseguir.

Ni en la escuela ni en casa debe utilizarse la justificación de la desmotivación del niño para explicar su comportamiento o su fracaso escolar, hay que analizar el porqué: ¿Dónde se rompe el proceso? ¿Cuándo el alumno deja de disfrutar con el trabajo académico? ¿Cuándo, cómo y por qué el alumno ha perdido la curiosidad por los aprendizajes?

No es suficiente decir que el niño en casa o el alumno en la escuela debe estar motivado, como una obligación que debe asumir, la motivación es sólo en parte una

actitud voluntaria pero esta voluntariedad requiere de una madurez impropia de niños y adolescentes, para ellos es más una actitud intrínseca, consecuencia de la respuesta que obtiene de acciones puntuales, porque ellos no tienen una proyección de futuro: “Si hago bien la cama y la hago cada día, mis padres están contentos y valoran mucho mi esfuerzo”, “Para mi maestra es más importante que me esfuerce en hacer los deberes que el que me haya equivocado en alguno de ellos, siempre reconoce mi trabajo”

Para responder a la motivación hace falta el esfuerzo para llevar a término el trabajo. Es común encontrar comentarios sobre el poco esfuerzo que hacen los alumnos; siempre interpretando el esfuerzo como un sacrificio, como algo necesario pero desagradable. No es verdad, el esfuerzo puede y debe ser gratificante.

Un nuevo ejemplo: Javier, alumno de cuarto de la ESO con trastornos de aprendizaje, recibía constantemente el mensaje de que debía esforzarse más, interpretaba esta necesidad de esfuerzo como un trabajo duro y sin recompensa. Pero Javier era un buen jugador de básquet y su terapeuta un día le comentó cuánto esfuerzo hacía para jugar un partido, “¡No, si para jugar un partido no me esfuerzo nada!”. El chico entendía que aquello que le resultaba tan gratificante no se podía entender como un esfuerzo. Algunas veces podía ser frustrante porque su equipo perdía el partido, pero la solidaridad del grupo le consolaba, otras podía ser doloroso a causa de una lesión pero era el fruto de su entrega y nuevamente los compañeros eran su apoyo y, en algunas ocasiones, sólo en algunas, el triunfo y los elogios por la buena actuación le transportaban al Olimpo de los Héroes. Estas pocas ocasiones eran suficiente motivación para seguir jugando y según él sin ningún esfuerzo. El enigma es como conseguir que Javier entienda el esfuerzo académico de la misma forma.

Cuando un alumno empieza a experimentar dificultades de aprendizaje de manera continuada, no es de extrañar que en él se genere una reacción de desmotivación ante la imposibilidad de alcanzar los objetivos que tiene marcados. Ello ocurre porque además, con frecuencia, estas dificultades van asociadas a comentarios y reacciones de desaprobación, de enfado o de severidad hacia el alumno por parte de padres y maestros e incluso de comentarios jocosos de algunos compañeros, todo lo cual contribuye enormemente a mermar la autoestima y el autoconcepto de quien experimenta tales dificultades y naturalmente a mermar la motivación.

No es nada fácil ni para las familias ni para los maestros conseguir el equilibrio entre la exigencia, la disciplina, la responsabilidad del escolar y la comprensión y tolerancia hacia sus dificultades. La única guía de actuación debe ser la capacidad de ponerse en el lugar del niño o la niña, de la capacidad que tengan los adultos para entender su actitud, de vivir como propios los sentimientos que experimentan ante sus dificultades. No existen fórmulas mágicas pero este entendimiento por sí mismo es el apoyo para incentivar la motivación de los niños y los escolares.

F) Habilidades académicas

Se definen las habilidades académicas como aquellas que integran la competencia: conocimiento, aplicación del conocimiento, pensamiento lógico, análisis crítico de solución, resolución de problemas. Esta definición se refiere a las habilidades que exigen los aprendizajes escolares y a las competencias que son necesarias para el progreso en la escuela, las más relevantes por su transversalidad son la lectura, la escritura y las matemáticas, gracias a estas habilidades, llamadas instrumentales, se accede a todas las materias del currículo escolar.

1. *La lectura y escritura*: los procesos necesarios para una buena lectura son el *reconocimiento de las palabras* y la *comprensión*. El reconocimiento de la palabra escrita con precisión y rapidez y su pronunciación es la base de la adquisición de la lectura, las palabras escritas se componen de letras, el primer paso para aprender a leer consiste en conocer y reconocer las letras, el segundo paso es saber el sonido que representa cada una de las letras y finalmente aprender a unir los sonidos para identificar y formarse una imagen mental de la representación gráfica de las palabras.
2. Pero para acceder a las palabras en la lectura se requiere que éstas tengan significado; se puede leer *urma* cuando se identifican todas las letras que la componen pero no existe en el léxico del idioma, no tiene ningún significado, sin embargo si un niño consigue leer la palabra *casa* la podrá identificar porque sí está en su vocabulario. Cuando el aprendiz de lector consigue reconocer suficientes palabras puede acceder al objetivo de la lectura: la comprensión
3. *La comprensión* consistente en acceder al significado de una secuencia de palabras, a mayor experiencia en lectura mayor será la eficacia y la comprensión, a mayor dominio del lenguaje oral también mejorará la comprensión. Sin embargo esta capacidad no depende únicamente del lector, el texto puede ser muy abstracto, excesivamente largo y puede contener muchas palabras desconocidas. La excesiva lentitud en la lectura puede comprometer la comprensión así como también la excesiva complejidad de los textos, para la edad o capacidad del niño.

Mis mejores amigos son Witor, sergi, David,
Marti, Emma, rudi, tofud, ivan

Mi color favorito es rojo acul o marillo

Mi libro favorito es libros para leer?

Mi canción favorita es la llamada a la camiseta

Si pudiera elegir un lugar para ir de vacaciones, iría a París
agavai.

Si pudiera convertirme en alguien o algo, me gustaría ser

superhéroe o artista

Si tuviera un poder especial, me gustaría que fuera camión
ante

Con mis superpoderes ayudaría a la gente

De mayor quiero ser empresario

Pide tres deseos:

- 1 quiero ser un valiente
- 2 quiero tener una pelota
- 3 quiero tener un estrellita de la suerte

Figura 5.1. La disgrafía puede presentarse comórbidamente con la dislexia

Escritura espontánea:

un fin de semana en la fuente

Este fin de semana he ido a la fuente de las arenas
i me he tomado la bicibeta i me he ido a la fuente de las cañas
me he tirado por una rampa i ha 100? o sea ha 100 o 20 me la
he pasado muy bien i des pupus me he ido a casa de mi
prima hi he comido i despus se me jugaba la unos venes
que tenia para votar i me he he pasado muy bien?

Dictado:

Harria una vez un hombre bastante rico hi de muy bien carraam.
Querria mucho a sus sobrinos pobres hi siempre estavan hi de arriba
medios para ayudarles, protegerles hi mejorar su situacion.
Para aquella parte gente no tomava el trabajo / ni tenia ocupacion
alguno hasta les hacia esclavos de la miseria.

Copia:

un día cae una gran piedra en el camino y se cae
cerca del albi ver lo que ocurría. Poco despus sale un hombre
o uno al ver la piedra ver lo que ocurría pero no la quite.

Figura 5.2. La evaluación de la escritura debe hacerse a través de la copia, el dictado y la escritura espontánea.

4. *La expresión escrita* es otra de las competencias que deben adquirirse en las habilidades académicas, y consiste en exponer de forma ordenada, cualquier pensamiento, idea o conocimiento; se sirve primordialmente del lenguaje verbal pero requiere planificación y cohesión. Como todas las competencias académicas se adquieren gradualmente desde la niñez, expresarse por escrito es decir algo a los demás, para ello hace falta disponer de un buen lenguaje, sin olvidar la mayor dificultad que tiene la escritura respecto del habla oral, puesto que se debe prestar atención a la ortografía, los signos de puntuación, a la coherencia y, muy especialmente, al contenido del texto porque, aquello que queda escrito, puede ser juzgado, criticado y calificado una y otra vez. Verba volent, scripta manent –las palabras vuelan la escritura permanece– decía el orador Caio Titus al Senado romano; en la escritura más que en cualquier otra situación es cierta la frase: Todo el mundo es amo de sus silencios y esclavo de sus palabras.
5. *Las habilidades matemáticas* se refieren a la competencia numérica, es decir, poder hacer un uso reflexivo de los números, a la habilidad de utilizarlos y relacionarlos, al cálculo y al razonamiento lógico, al conocimiento y la comprensión de los elementos matemáticos y de las operaciones y sus relaciones. Los alumnos deben desarrollar una serie de conceptos básicos que les permitan adquirir dichas habilidades. Algunas destrezas numéricas están presentes en los niños incluso antes de iniciar su escolarización y en la educación preescolar adquieren la capacidad de comparar cantidades: mucho, poco, más, menos, etc., consiguen desarrollar el pensamiento lógico propio de su edad y alcanzar el razonamiento, la comprensión, la estimación, la imaginación espacial, entre otras habilidades, que serán el eje principal de la construcción de su competencia matemática, para, progresivamente, conseguir dominarlas de manera eficaz y perfeccionarlas durante la enseñanza primaria. Implica ser capaces de entender la información que se presenta en términos matemáticos, saber contar y calcular, conocer los procedimientos necesarios y crear estrategias para resolver problemas de razonamiento, tener la capacidad de establecer soluciones mentales a problemas y la ejecución de operaciones matemáticas. En resumen, las habilidades matemáticas requieren: concepto de número, capacidad de manejar símbolos aritméticos, hacer cálculos y operaciones matemáticas y resolución de problemas y también ciertos automatismos necesarios para poder llevar a término estas habilidades con rapidez y eficacia.

5.1.2. Factores externos

Hasta aquí se ha visto el perfil que caracteriza al aprendiz eficiente, las capacidades que un niño debe tener para desarrollar sus aprendizajes, pero cada niño o niña es único, cada uno tiene características particulares y diferentes de los demás, sus rasgos de personalidad, carácter o capacidad de resistir a las situaciones adversas pueden afectar positiva o negativamente a sus aprendizajes. Un gran número de los factores relacionados con el entorno en el que vive pueden condicionar también su aprendizaje.

El contexto en el que se produce el aprendizaje es singular para cada niño, los factores sociales, culturales y económicos son importantes y algunas veces determinantes. Lo son muy especialmente desde un punto de vista del conjunto de la sociedad en función de la cantidad de esfuerzo que está dispuesto a invertir un país en la calidad educativa que ofrece a sus ciudadanos. Puede que disponer de medios no sea una condición suficiente, pero es, desde luego, una condición necesaria, ya que los recursos disponibles condicionarán la cantidad y la calidad de la educación de una población. Y, evidentemente, dichos factores son fundamentales desde la perspectiva de la familia, por ser éste el entorno inmediato en el que se desarrolla el niño.

A) La familia

Al estudiar el entorno en que se desarrolla un niño, siempre se piensa en primer lugar en la familia, es evidente que los padres pueden influir en la motivación, autoconcepto, concentración, esfuerzo, actitud, etc., de los hijos, se asume que tales conductas son condiciones fundamentales que incidirán significativamente sobre el aprendizaje y rendimiento académico posterior. Se argumenta, con razón, que la implicación de los padres respecto a la educación de sus hijos, la expectativa sobre el rendimiento, sobre la capacidad, el interés respecto de los trabajos escolares, el grado de satisfacción o insatisfacción con los logros de los hijos, el nivel de ayuda que prestan los padres en las tareas académicas puede condicionar el rendimiento académico de sus hijos.

Existe un consenso muy general sobre los efectos que pueden tener las características sociofamiliares sobre el desarrollo cognitivo y la motivación que el alumno pondrá en juego en el aprendizaje escolar. La familia constituye el entorno más significativo para la vida y el crecimiento del niño, es el primer grupo social de relación y es también su primer espacio de aprendizaje. Los padres quieren a sus hijos y procuran educarles lo mejor que pueden y saben, y el compromiso en el progreso académico de los niños acostumbra a ser una de las prioridades de todos los padres y madres.

En muchas familias, incluso antes de hablar o caminar, los niños tienen contacto con libros infantiles, aprenden a *leer* imágenes cuando sus padres o abuelos les explican los contenidos de las historias, crecen en ambientes donde la letra impresa está presente

de manera natural. Pero no siempre es así, en algunos casos y por circunstancias diversas, la lectura no está integrada en casa como una actividad cotidiana, la ausencia de cultura escrita en el seno familiar o las carencias económicas son factores que pueden condicionar el futuro de los alumnos.

- a) *El nivel educativo y económico de la familia.* Es evidente que los factores sociales y económicos de las familias tienen una importante repercusión en el desarrollo de los aprendizajes de los niños, en algunos casos los niveles educativos y culturales, el lenguaje, y la disponibilidad de tiempo y dinero limitan la capacidad y el deseo de las familias de participar en la educación de los niños. Las familias de bajo nivel económico o que pasan por épocas de dificultades encuentran con frecuencia que el tratar de sobrevivir agota sus recursos personales, además puede coincidir que la formación académica de los padres en esta situación sea elemental; ambos, nivel económico y nivel cultural, son factores que pueden tener un posible impacto negativo en la escolarización del niño, quizás ésta sea la explicación por la que las estadísticas muestran una alta correlación en el bajo nivel económico y formativo de los padres y el bajo rendimiento académico de los hijos. La propia percepción que tienen los alumnos con relación a su futuro académico acostumbra a ser más positiva cuanto mayor y mejor sea el nivel académico y cultural de los padres.
- b) *Las expectativas académicas.* Un factor concomitante al éxito escolar es la expectativa sobre la proyección académica y sobre los años de permanencia en la escuela que tengan los padres para sus hijos, y dicha expectativa condiciona muchas de las conductas de los alumnos; cuando es limitada, tiene una alta incidencia en el abandono escolar prematuro; la situación familiar conlleva, algunas veces, la desesperanza aprendida y ésta se convierte en el anclaje de las aspiraciones de los padres para la educación de los hijos. Contrariamente aquellas familias con altas expectativas académicas conciben la educación como legado familiar, y entienden la escuela como el trampolín que permitirá a los hijos acceder a una vida profesional y social plena.

Otro aspecto de las expectativas de los padres es la confianza en las capacidades de su hijo. Cuanto mayor es la expectativa de los padres respecto al desempeño académico de sus hijos, mayor es la autoestima del niño, la confianza en sí mismo y la motivación académica.

Las relaciones entre el rendimiento académico y el contexto familiar son evidentes. En la familia es donde se da la relación de intimidad única, que permite todo tipo de interrelaciones personales: de afecto, ayuda, orientación y apoyo, que influye y modifica los comportamientos de todos sus miembros. Es, asimismo, en la familia donde se dan las mejores condiciones para conseguir el crecimiento en autonomía de los hijos y, por

tanto, la madurez: un crecimiento en libertad y responsabilidad que solamente es posible que se desarrolle, de manera armónica, cuando la familia puede soportar las decisiones personales o colectivas, con su mezcla de aciertos y errores.

B) Sistema educativo

La gestión institucional debe aportar normas y recursos, generar condiciones adecuadas para las escuelas en sus entornos específicos, debe promover la participación de la comunidad en la formulación de proyectos educativos singulares, potenciar la autonomía como un derecho, y traducir esta autonomía en autogestión que permita a las escuelas tener mayor capacidad de promover respuestas ajustadas a las necesidades de sus alumnos como grupo, pero también como personas, individualmente.

En la complejidad de un escenario que exige la construcción cotidiana es necesario desarrollar una tarea sensata y eficaz, que responda a los parámetros de calidad y comprensión que se establecen en los proyectos institucionales. Pensar la mejora de la escuela desde las escuelas, no con grandes reformas puntuales sino como un trabajo sistemático a favor de la eficacia de los proyectos pedagógicos.

Los poderes públicos y sus instituciones deben brindar el apoyo necesario a los colectivos más vulnerables, velar por la calidad de la enseñanza para todos, valorar a la cultura y la formación como un derecho universal, poner todo el empeño en suprimir barreras a través de una formación de calidad que permita mejorar las expectativas de las familias y los niños respecto de su proyección académica. En conclusión, el sistema educativo de un país debe promover las condiciones socioeconómicas y educativas para todos los ciudadanos, sin exclusiones de ninguna clase.

La escuela debe atender con profesionalidad y responsabilidad las demandas que están a su alcance, pero corresponde a los poderes públicos liderar la construcción de la cultura del consenso y es suya la responsabilidad de la gestión de un sistema escolar eficaz y democrático.

- a) *La escuela.* La familia y la escuela son los agentes de socialización más importantes en la vida de los niños y niñas. La escuela es de vital importancia, forma parte de las experiencias y vivencias del alumnado, contribuye a configurar su identidad y construir una imagen positiva de sí mismo en el ámbito social. En la escuela un alumno puede sentirse fracasado o escasamente competente, esta percepción va a determinar la manera con que afronta las tareas a realizar y a dirigir su conducta en el ámbito académico.

Pero cuando se trata de analizar el rendimiento de los niños, los profesores tienden a pensar que el ambiente familiar y las actitudes de los padres están en el origen de cualquier problema que pueda surgir y la

familia, a su vez, se inclina por responsabilizar a la institución escolar. La comprensión y el tratamiento de los aspectos que rodean al niño hace imprescindible que se preste atención tanto a las pautas de interacción familiar como a las características del medio escolar en que se desenvuelve, la educación no puede fragmentarse, familia y escuela son entidades paralelas y complementarias en el proceso formativo de los niños, por ello la educación no tendrá éxito si no hay coherencia y comunicación en los dos ámbitos.

La alianza entre la escuela y la familia es posible, pero no en términos de la primacía de una parte frente a la otra, para ambas debe estar muy claro que la comunicación no se limita a transmitir una información, añadiendo algún juicio de valor siempre subjetivo y muchas veces fruto de prejuicios elaborados con anterioridad. Desde su liderazgo pedagógico la escuela se encuentra en situación de promover diálogos fructíferos con las familias para poder trabajar según criterios consensuados. Este proceso debería ayudar a tomar decisiones compartidas y fomentar la confianza de los padres y los maestros en las decisiones que se toman.

1. *Relación escuela/familia.* Incorporar a las familias al funcionamiento de la escuela es uno de los mayores aportes en los últimos años en la educación; su participación activa desempeña un papel fundamental; como ya se ha visto, compartir los proyectos educativos de carácter general, familias y escuelas, desde las instituciones de gobierno de los centros, consejos escolares o asociaciones de padres, y de carácter individual compartiendo las decisiones respecto a la forma de actuar con un alumno en concreto, no puede más que reportar beneficios para la escuela, los padres y principalmente para los niños.

La colaboración con las familias se torna imprescindible, pero en ocasiones la escuela demanda a la familia el cumplimiento de tareas y obligaciones que extienden el trabajo escolar al hogar más allá de lo que es recomendable, lo cual puede conllevar algunas veces conflictos en la distribución del tiempo compartido en el grupo familiar y tensiones entre padres e hijos ante la presión de tener que cumplir con las tareas exigidas. Estudios recientes que analizan la relación familia-escuela desde la perspectiva de las demandas escolares hacia los padres señalan que para las escuelas es difícil ajustar sus demandas a las características de cada alumno y de cada familia.

Todas las relaciones humanas son complejas porque complejas son las personas; son diversas las familias por su temperamento, experiencia, recursos o estilo educativo, y también lo son los educadores por su experiencia, formación y formas de relacionarse con los alumnos y los padres. Algunos maestros se invisten, quizás sin

darse cuenta, de un saber absoluto, piensan que ellos saben lo que es mejor para el alumno y para sus padres. La familia sólo les parece necesaria en la medida que ejecuta sus instrucciones y orientaciones, entienden que deben instruir a los padres sobre los procedimientos que pueden dar resultado con el alumno. No es un buen camino.

Pero también están aquellos maestros y profesores que reconocen la experiencia y competencia de los padres como educadores. Saben que ellos son especialistas en niños, pero que los padres son especialistas en sus propios hijos. Establecen una relación sincera en la cual la información circula en ambos sentidos y fundamentan su intervención en negociar acuerdos aceptados por ambos interlocutores.

Las relaciones entre la escuela y la familia deben basarse en el mutuo reconocimiento de la competencia educativa del otro, en promover por ambas partes relaciones constructivas, solidarias y de mutua responsabilidad. Es importante reconocer que los padres y las madres educan incluso en las condiciones del entorno más desfavorable y también que los maestros y profesores son profesionales que se han formado para enseñar a un grupo de alumnos, ellos son los expertos en pedagogía.

2. *Dificultades de aprendizaje en la relación escuela y familia.* Carta de una madre:

Hola,

Después de hacer las pruebas de TDA a mi hija de 13 años que cursa 2º de la ESO le han diagnosticado dislexia. Nuestra reacción como padres fue por una parte de alegría, porque supimos que nuestra hija tenía capacidad de aprendizaje pero necesitaba ayuda para adquirir los conocimientos, pero por otra parte nos invadió una gran sensación de tristeza por no habernos dado cuenta años antes de aquel trastorno de nuestra hija y evitarle así un sufrimiento innecesario durante todo este tiempo en el que asistir a la escuela para ella era una angustia constante. Hemos estado tras ella ayudándola cada día en el trabajo escolar desde muy pequeña, he acudido a muchísimas reuniones con los maestros durante toda la primaria, incluso en el primer curso de primaria solicité al equipo de psicopedagogos de la escuela que le hiciesen un seguimiento cercano para ver si podían ayudarla en su inseguridad, baja autoestima y la dificultad en el aprendizaje (más lento que el de los demás alumnos) que tenía; el resultado que nos dieron fue que, al ser una niña introvertida, se sentía inferior a los demás y esta era la causa de sus dificultades. Por tanto, con la ayuda que le hemos

podido dar en casa por las tardes, ha ido pasando los cursos de primaria con “le es difícil”, “ha superado con dificultades” y “necesita mejorar”. Cuando llegó a la ESO, el primer curso fue un infierno para las dos (ella y yo), acabamos cansadas, con discusiones porque estudiaba y no conseguía responder bien los exámenes, los textos estaban llenos de faltas ortográficas, se podía pasar dos horas estudiando y después no sabía explicarlo... A pesar de todo hablando con los profesores continuaba siendo un “le es difícil”, “se la ve inmadura”, “no participa en clase y por eso tiene la actitud tan baja”. Pero consiguió superar el curso, ya en segundo, no quise involucrarme tanto para no dar al traste con nuestra relación, pero los resultados eran igual de ajustados y el desánimo de nuestra hija iba creciendo, al ver que no había manera de entender, aprender y aplicar los conceptos básicos me di cuenta de que yo no era capaz de enseñarle, que quizás había algo más. Además hablando con la profesora, también se la veía preocupada porque la niña estaba triste en clase, seria, con amigas pero cada vez más desubicada... Fue entonces cuando decidimos hacerle las pruebas de TDA, no he mencionado que durante todos estos años he visitado especialistas para intentar ayudarla (algún psicólogo, homeópata, consultas al pediatra...). Ahora me siento decepcionada, por no haber recibido ninguna insinuación en ningún momento desde la escuela donde trabajan, se supone, docentes profesionales que deberían saber distinguir cuándo se trata de “no llega” o de “trastorno del aprendizaje”, nadie nunca después de reuniones y reuniones me dijo: “podrías hacerle pruebas para descartar un posible trastorno”. yo desconozco este mundo (soy contable) hasta que no he visto realmente que se me escapaba de las manos, y espero que no sea demasiado tarde para ayudarla.

Ahora estamos en la fase de comenzar con la ayuda de profesionales: neuropsicólogos y logopedas, evidentemente extraescolar y pagando.

Aún tengo que ir a hablar con la dirección de la escuela para enterarme de qué medios tienen ellos para ayudar a mi hija a aprender en la escuela, hasta dónde están preparados para afrontar el caso, creo que son pocos porque he hablado con dos profesores y ninguno de ellos sabía muy bien qué era la dislexia (igual que yo hace unos días).

Me gustaría saber hasta qué punto la escuela está obligada a poner medios para ayudar a nuestra hija con la dislexia que le han diagnosticado. He leído que hay programas informáticos que ponen voz a los textos para ayudar a memorizar y a entender, también que

se pueden realizar exámenes orales en lugar de escritos... Necesito información sobre el tema, siento que le he fallado a mi hija y quiero que ahora tenga las oportunidades que se merece.

Creo que en las escuelas se deberían impartir cursos obligatorios a los maestros (o al menos al equipo de psicopedagogos) para formarlos un poco sobre estos temas y que sean capaces de distinguir cuándo un alumno necesita una exploración neuropsicológica o simplemente “no llega ” o “es perezoso ” o “es inmaduro ”.

Muchas gracias por su atención

La realidad es que, si un alumno no tiene ningún problema escolar, padres y maestros tampoco tienen problemas, todo funciona, los padres son buenos padres y los maestros son buenos maestros, los conflictos suelen surgir cuando aparecen dificultades en el aprendizaje de los niños.

Cuando los niños tienen dificultades en el aprendizaje los padres están inquietos, pueden sentirse desconcertados o dudar de su manera de afrontar el problema, temen ser culpados. Las dificultades del hijo o hija suponen generalmente una preocupación latente que puede generar más o menos distorsión en función de los recursos y la vulnerabilidad familiar.

Pero es que además, en su relación con los maestros, con frecuencia los padres pueden sentirse juzgados: cuando se centra el problema de los hijos en la relación parental, cuando sólo se señalan sus carencias, cuando no reciben ningún aspecto positivo de su hijo e incluso de la propia familia. Los informes escolares o las entrevistas incluyen expresiones que se han convertido en lugares comunes: es un niño inmaduro, debe madurar; y ¿esto cómo se hace?, se preguntan los padres, ¿debemos retirarle los juguetes que se consideran para niños más pequeños?, ¿debemos hablarle como a un chico mayor?, ¿debemos reñirle por sus actitudes infantiles? Pero por otra parte, explican, no parece inmaduro en sus actitudes y razonamientos, parece ser que únicamente sería inmaduro en sus aprendizajes, sobre todo en la lectura y la escritura. ¿Qué hay que hacer?

Otras veces se les proponen medidas que no están a su alcance, porque no disponen de recursos materiales o personales para llevarlas a cabo. Afirmar que los padres deben leer en presencia de sus hijos algunas veces no se ajusta a la realidad familiar, o insistir en que le pongan al niño un profesor de apoyo, no hace más que angustiar a las familias que no disponen de recursos económicos para hacerlo. Es necesario desarrollar las estrategias adecuadas a cada situación.

Teniendo en cuenta que las familias deben asumir su responsabilidad en la atención educativa de sus hijos, desde la escuela es preciso ajustar la demanda que se hace; si dicha demanda excede sus posibilidades puede distorsionar notablemente las relaciones familiares y perjudicar más que favorecer el progreso del alumno. Esto puede suceder por ejemplo en el caso de alumnos que por alguna dificultad deben invertir mucho más tiempo que sus compañeros en realizar una tarea, así aquellos deberes que están pensados para que los alumnos inviertan una hora diaria y en determinado alumno requieren dos o más, la demanda escolar pasa de ser razonable a ser excesiva, los padres exigen al niño que cumpla con su responsabilidad y ante la impotencia del niño los deberes se convierten en un vía crucis para padres e hijos. ¿Dónde está el equilibrio? ¿Quién debe establecer lo que es sensato y lo que no lo es?

3. *Relación familia escuela (destruir los mitos)*. Corren tiempos en que se piensa que la escuela debe asumir todas las necesidades educativas y formativas que preocupan a la sociedad, se le demanda que sea capaz de ofrecer una formación de calidad, igualitaria, que asuma las diferencias de sus alumnos, que incorpore a su función formativa las exigencias de adaptación propias de una sociedad que evoluciona rápidamente: educación vial, educación para la paz, educación en valores, educación para la salud o educación para el consumo, no importa cuál sea el objetivo, se espera que la escuela asuma cualquier aspecto de la formación de los niños y niñas.

Sin embargo esta formación transversal en el camino de convertir a los niños en ciudadanos responsables no puede asumirla la escuela en solitario, puesto que es una institución social es responsable de esta formación en la medida que lo es la sociedad de la que forma parte, es decir, si la sociedad está impregnada de violencia estructural, la escuela va a reflejar esta violencia de una u otra manera y debería poder desarrollar la educación para promover los valores de la solidaridad y la convivencia con el conjunto de la sociedad.

Simultáneamente a estas demandas se ha generado una imagen social crítica con el sistema educativo, la insatisfacción, las críticas generalizadas que recibe han determinado que nunca como ahora los maestros y profesores hayan estado sometidos a demandas tan intensas, complejas y, a veces, contradictorias por parte de la administración, de los alumnos, de los padres y de la sociedad en general. La consideración social de su trabajo, la crítica radical de sus modelos de enseñanza y el clima que rodea a la institución escolar son cuestiones que afectan profundamente a los profesionales docentes,

además ellos no tienen capacidad ni posibilidad de controlar la profunda transformación de sus condiciones de trabajo consecuencia de los cambios sociales y educativos. Existe, pues, malestar en el mundo educativo.

Este malestar puede manifestarse de dos maneras, en primer lugar está la queja razonada pero abstracta hacia el contexto político y administrativo, que pretende ordenar la realidad educativa del país mediante leyes y decretos sin pensar en los actores principales que deben llevarla a término: maestros y profesores; y en segundo lugar quizás aparezca una queja más próxima y concreta respecto de la inadecuada actitud y aptitud de los alumnos y de sus familias. Se impone una reflexión sobre lugares comunes muy en boga y que sirve para justificar infinidad de situaciones.

– *Los padres no se ocupan de sus hijos: la reflexión de una psicóloga escolar era: Los niños se quedan, mucho tiempo, solos en casa porque los padres se ven obligados, por las necesidades económicas, a salir a trabajar todo el día. Por lo mismo, los padres no muestran interés por falta de tiempo y los niños, a causa de su soledad, pierden la motivación que surge en el hogar. Quizás sería más acertado decir que en algunos casos las familias no pueden atender adecuadamente a sus hijos por diversas causas; el razonamiento aquí expuesto es una generalización que no se ajusta a la realidad de la mayoría de familias y que, sin embargo, se utiliza con mucha frecuencia para justificar el fracaso escolar. Se explica esta situación por la incorporación de la mujer al trabajo olvidando, por una parte, que siempre ha habido muchas mujeres trabajadoras, en las fábricas, en el campo, en el comercio y por otra que la mujer dedicada a sus labores estaba sometida a situaciones de dependencia nada deseables.*

Es posible que, en algunos sectores sociales, haya cambiado la situación respecto a tiempos pasados, pero, exceptuando situaciones extremas, ello no es necesariamente negativo. Uno de los avances sociales más importantes es el progreso en igualdad entre hombres y mujeres, entre el padre y la madre, y este avance debería ser considerado un valor educativo para las generaciones futuras. Otro aspecto positivo es el incremento de la corresponsabilidad de todos los miembros de la familia en las tareas domésticas y en la educación de los hijos que, aunque lentamente, se está produciendo; es la sociedad en su conjunto la que debe resolver el posible conflicto

entre el ámbito laboral y el familiar y desde luego la solución no está en la renuncia de la mitad de la humanidad a uno u otro aspecto de su vida. Tales afirmaciones pueden constatarse con una canción infantil de los años cincuenta:

LOS DÍAS DE LA SEMANA

Lunes antes de almorzar
una niña fue a jugar,
pero no pudo jugar
porque tenía que lavar
Así lavaba, así, así.
Así lavaba que yo la vi.

Martes antes de almorzar
una niña fue a jugar,
pero no pudo jugar
porque tenía que tender
Así tendía, así, así.
Así tendía que yo la vi.

Miércoles antes de almorzar,
una niña fue a jugar
pero no pudo jugar
porque tenía que coser
Así cosía, así, así.
Así cosía que yo la vi.

Jueves antes de almorzar
una niña fue a jugar,
pero no pudo jugar
porque tenía que planchar.
Así planchaba, así, así.
Así planchaba que yo la vi.

Viernes antes de almorzar
una niña fue a jugar,
pero no pudo jugar
porque tenía que barrer.
Así barría, así, así.
Así barría que yo la vi.

Sábado antes de almorzar
una niña fue a jugar,
pero no pudo jugar
porque tenía que cocinar.
Así cocinaba, así, así.
Así cocinaba que yo la vi.

Domingo antes de almorzar
una niña fue a jugar,
pero no pudo jugar
porque tenía que rezar.
Así rezaba, así, así.

Así rezaba que yo la vi.

Por otra parte, ante una situación social irreversible se impone el pragmatismo, esta es la realidad con la que hay que trabajar, hay que valorar lo positivo y afrontar las dificultades inherentes.

- Los alumnos han cambiado mucho: de generación en generación, se piensa que los alumnos anteriores fueron mejores. Sócrates en el siglo V antes de nuestra era decía: *Los jóvenes de hoy aman el lujo, tienen manías y desprecian la autoridad. Responden a sus padres, cruzan las piernas y tiranizan a sus maestros.* Sin embargo tienen razón los maestros y profesores, es cierto, los alumnos han cambiado tanto como lo ha hecho la sociedad en la que les ha tocado vivir.

Fundamentalmente han cambiado dos cosas, la primera es que están todos; la escolarización obligatoria y generalizada hasta los 16 años en la ESO ha contribuido a percibir que la situación ha empeorado, en realidad lo que ha pasado es que no se produce la selección previa del alumnado propia de un sistema educativo de carácter selectivo basado en la exclusión. Es cierto, actualmente es más difícil el trabajo en algunas aulas, en otros tiempos los maestros y profesores trabajaban con grupos de niños caracterizados por su homogeneidad, actualmente deben atender al cien por cien de los niños del país, con el cien por cien de los problemas que esos niños llevan consigo.

Se han incorporado a las aulas alumnos, especialmente adolescentes, que presentan problemas muy serios de conducta, que se comportan de forma grosera y desconsiderada, muestran hacia su profesor o hacia sus compañeros una elevada

agresividad física o verbal que nunca puede justificarse, muchas veces sin causa aparente. A esta conflictividad escolar deben enfrentarse muchos profesores a diario.

En segundo lugar, y por las mismas causas, ha cambiado la complejidad de la función docente, enseñar se ha convertido en una profesión difícil que se desarrolla en un marco de incertidumbre y de profundas innovaciones tecnológicas: multiplicidad de tareas; variedad de contextos; complejidad del acto pedagógico; inmediatez; indeterminación de las situaciones que se suscitan en el curso del trabajo docente.

Los profesores lamentan, con razón, que algunas familias optan por delegar la responsabilidad en el centro educativo, dimitiendo de sus funciones educativas primarias, mientras que en determinadas situaciones conflictivas la actitud de algunos padres es la de apoyar a sus hijos, en vez de colaborar en establecer la disciplina basada en el respeto al maestro y a los compañeros, pero esta situación no es la más común. También es cierto que algunos padres y madres se limitan a exigir servicios y a elegir el centro que más satisface sus preferencias, enfrentándose al propio profesorado cuando entienden que no se adecua a lo demandado.

Pero no es sensato generalizar, frente a la queja continuada del profesorado de la escasa participación de las familias en la educación de sus hijos, determinados análisis sociológicos muestran un alto grado de compromiso familiar así como niveles de confianza destacables en la escuela con respecto a la educación de sus hijos.

Las escuelas son espacios de trabajo en los que participa una trama compleja de relaciones con distintas funciones, tareas y responsabilidades. La escuela tiene la función específica de transmisión del conocimiento, pero también construye normas y reglas de convivencia, reconocer la presencia de conflictos es la primera medida para buscar caminos de resolución, pero, para ello, las responsabilidades compartidas entre familia y escuela y Administración no deben pertenecer al plano de la retórica discursiva.

Por parte de los maestros la cuestión de fondo es cómo pasar de considerar a los padres posibles adversarios, que vigilan y cuestionan la labor del profesorado y de la escuela, a socios y aliados con intereses comunes en la defensa de una mejora en el proceso educativo de niños y niñas, a no considerar su participación como una injerencia en la labor pedagógica de los docentes. A las familias les corresponde cooperar con los profesores, respetar la función docente asumir la responsabilidad en las tareas escolares de sus hijos y de su formación humana, es decir actuar como supervisores y primeros educadores de sus hijos.

En definitiva en las relaciones entre la familia y la escuela, ambas partes deben saber escuchar, no decidir de antemano la actitud que va a tomar el interlocutor. Relacionarse sin acritud y con cordialidad será la antesala de actitudes positivas que revertirán en beneficio del alumno, los padres, los maestros y la escuela.

6

El niño disléxico

El niño disléxico está expuesto a situaciones de fracaso escolar, baja autoestima y necesidad de apoyo en toda la etapa escolar. Sin la comprensión de sus problemas se puede errar en la manera de tratarlos.

Se corre el riesgo de una relación de dependencia respecto de los padres, es significativo el caso de una madre y su hija de siete años. La madre relataba que diariamente debía pasar unas dos o tres horas trabajando con la niña para hacer los deberes que traía de la escuela, lo insólito era que la escuela a la que asistía la niña no mandaba deberes a estas edades, las tareas que debían hacer en casa eran las que ella no podía terminar en clase, por lo que la niña no podía jugar ni hacer deporte porque debía terminar las tareas escolares. Al analizar la situación se puso en evidencia que la niña no hacía ningún trabajo en la escuela, se limitaba a estar en clase de forma pasiva y esperaba a hacer los trabajos en casa, con el apoyo de su madre.

Y también se corre el riesgo de equivocarse los objetivos, como en una familia que estaba bien informada sobre el trastorno de su hijo y había puesto todos los medios a su alcance para ayudarlo, la escuela también se preocupaba y ocupaba del tema, e incluso la terapeuta, que estaba entusiasmada con la magnífica relación que se había establecido entre la escuela, los padres y ella misma; pero el niño estaba triste y empezaba a rechazar las ayudas y los apoyos. Al estudiar el porqué de su reacción se advirtió que el objetivo de padres, escuela y terapeuta era conseguir que el niño alcanzara el mismo rendimiento que sus compañeros, que su lectura se equiparara a la media de la clase y que su escritura y comprensión se normalizaran. Los objetivos deben ajustarse a las posibilidades de cada momento en cada alumno, se requiere para ello conocer cuál es la situación del niño para proporcionarle los recursos necesarios. La información y la formación son imprescindibles para comprenderles.

6.1. El descubrimiento de la dislexia. Una historia familiar

Cristina era una niña preciosa, lista y parlanchina. En una revisión rutinaria realizada en la escuela de Educación Infantil el psicólogo informó a sus padres de que era una niña con una gran capacidad de aprendizaje, el desarrollo de su lenguaje había sido muy precoz, a los dos años hablaba muy bien, con dos años y seis meses reconocía y nombraba todos los colores y se entusiasmaba con las pinturas de Joan Miró. Y llegó el día en que debía iniciar la escuela primaria, sus padres escogieron una acreditada escuela de la ciudad donde residían, estaban contentos y seguros y querían ofrecer a su hija la mejor educación posible. Sus expectativas eran altas, no dudaron ni por un momento que su hija iniciaba el largo viaje de su formación académica en las mejores condiciones posibles, una buena escuela, una familia atenta a su desarrollo y una buena capacidad de aprendizaje. No imaginaron, sin embargo, que en un cercano futuro iban a presentarse un sinnúmero de obstáculos, no adivinaban la soledad y desconcierto en el que se encontrarían buscando explicaciones para las dificultades de su hija.

La niña era muy disciplinada, pero empezó a mostrar cierta reticencia para ir a la escuela: un día le dolía la tripa, otro no le apetecía y esperaba ansiosa los días festivos. Era extraño, a ella siempre le había gustado mucho encontrarse con otros niños en los cursos de educación infantil. Quizás era normal, pensaron sus padres, los cambios no son fáciles para los niños, seguramente no tardaría en adaptarse, las entrevistas con la maestra les tranquilizaban, definitivamente era un tema de adaptación.

Sin embargo, con el paso de los días Cristina se negaba a hablar de la escuela, de lo que hacía, de si la maestra era simpática, de los amigos que tenía, la entrevista con la maestra de final de primer curso ya no fue tan tranquilizadora, resultaba que la niña se negaba a leer y a escribir, ella quería dibujar.

En segundo y tercer curso las cosas no mejoraron, al contrario, los maestros llamaron a sus padres para decirles que Cristina necesitaba ayuda, que debían estar muy pendientes de ella en casa, la lectura se estaba retrasando mucho y debían dedicar un tiempo para que la niña leyera, controlar que hiciera los deberes y terminara los trabajos que no había hecho en clase. Y se pusieron a la tarea, no había ninguna duda de que la niña era inteligente, en consecuencia era una cuestión de esfuerzo, y aunque hacer los deberes y leer era un drama, había que enseñar a Cristina que era necesario cumplir con las obligaciones escolares, era una cuestión de disciplina, unas veces con buenas palabras, otras con reflexión y otras con enfados se hacían los deberes y las lecturas. El clima de la familia se resentía y no eran infrecuentes las discusiones de cómo actuar con respecto a la niña. Pero llegó un día, cuando Cristina tenía nueve años, que su madre, después de acostarla, la encontró llorando con una tristeza intensa y, al preguntarle a la niña qué le pasaba, ésta respondió que no lo sabía, que sólo tenía ganas de llorar.

La búsqueda fue difícil. Los maestros les decían que era cuestión de tiempo, que la niña no quería hacerse mayor, que la madre era muy protectora y esto condicionaba su desarrollo personal y su aprendizaje. Finalmente en una entrevista en la escuela alguien utilizó la palabra dislexia para describir las dificultades de Cristina; bien, dijo la madre,

ahora ya sabemos qué pasa, díganme qué debemos hacer, y le aconsejaron un psicólogo. No tuvieron suerte, el tratamiento no funcionó, tampoco la tuvieron con otros tratamientos visuales o auditivos o psicomotores. Mientras tanto, entre tratamiento y tratamiento fueron pasando los cursos, Cristina tenía ya once años, su evolución escolar era lamentable, al igual que su estado de ánimo, estaba triste; era una niña triste.

Un día, por casualidad, la madre se encontró con una antigua conocida, era maestra y al comentarle, no sin cierta vergüenza, que le habían dicho que su hija era disléxica, aquella maestra le dio la referencia de un centro donde trataban con éxito este tipo de trastornos. Nuevamente los padres lo intentaron, pero esta vez fue distinto, finalmente alguien les explicó qué era la dislexia, pudieron entender lo que le pasaba a su hija, pero aún acudieron a un médico neurólogo especializado en problemas de lenguaje, lectura y escritura que les confirmó el diagnóstico. Cristina inició un tratamiento específico para este tipo de trastorno, tenía doce años.

Ahora cuando sus padres piensan en las cosas que le dijeron a su hija, en cómo actuaron, se sienten mal, realmente pensaron que no se esforzaba, recuerdan la lucha cotidiana para que en los periodos de vacaciones hiciera los deberes de verano, su madre recuerda con especial angustia cómo Cristina era incapaz de poder escribir correctamente una palabra después de haberla copiado más de veinte veces y cómo se enfadó con la niña por su poca atención.

Saber que su hija era disléxica fue un cierto alivio, finalmente tenían una respuesta coherente y que podían entender y tomar medidas adecuadas, pero ahora sienten que de haber sabido que éste era un problema permanente que iba a acompañar a Cristina en todo su periodo escolar y durante toda su vida hubieran podido actuar de otra forma. Ahora sus padres saben cuál es el problema, ya no se sienten atormentados por un fantasma indefinido ni por la duda de por qué su hija es tan distinta a otros niños, ahora lo que les preocupa es cómo ayudar a Cristina y lamentan profundamente no haberlo sabido antes.

6.2. La lectura en los niños disléxicos

Aunque los niños llevan ya mucho tiempo lidiando con sus dificultades, es en el ciclo medio de Educación Primaria cuando éstas se hacen evidentes de manera más intensa, hasta tal punto que, en algunos caos, su lectura puede ser casi incomprensible para quien les escucha, en otras ocasiones pueden leer con cierta exactitud pero no alcanzan la comprensión, cada vez es más difícil para ellos seguir el ritmo de la clase a causa de sus dificultades para asimilar los contenidos escolares que requieren de la lectura y de la comprensión de textos, progresivamente su nivel en relación con la media de sus compañeros va siendo más distante.

Eduardo es un niño de 11 años. Es el tercero de tres hermanos. El nivel socioeconómico familiar se corresponde con la media de la población. No se conocen datos significativos de su historia clínica que puedan justificar sus dificultades, su nivel

cognitivo está en el intervalo medio-alto. El desarrollo del habla y el lenguaje fue normal. Es un chico alegre y extrovertido, aunque a veces es impulsivo y si se enfada puede mostrar alguna conducta disruptiva. Eduardo fue diagnosticado de dislexia en cuarto curso de primaria y en el momento en que se hizo el registro de lectura que se presenta llevaba seis meses de tratamiento específico para la mejora de su lectura y escritura. A pesar de sus dificultades siempre ha mostrado buena motivación por aprender.

Esta es una muestra de su lectura.

Ejemplo de transcripción de la lectura de un niño de quinto curso de primaria. El texto corresponde al T.A.L.E. IV

En la Edad Media, el *si.. sirvo* tenía *mul..tiples* y diversas *o..bli..gaciones* respecto a... su amo; las *princi... cipales de puede classsificar* en este modo: *primera*, El *ser... vi... el ser... sieeervo* había de trabajar *gratuita... mente* dos o tres días a la semana en los *te...terrenos* y campos *cuyo producto pertenecía* exclusivamente al amo o *se... ñor*. Al llegar la época de *las coche... cosecha*, *astiplu.pulaba.se* algunos días, *algunos días* extraordinarios, que se llamaban de *gra... de gracia*, en los que el *ser... siervo* debía abandonar *su propia tarea* con objeto de *conse... char* para el señor. En *ocasión urgente* se le podía *exi...gir* que *su... minis... trara* a la casa *so... lariga* leña del *mo...mon...monte* o que *repare* el camino real. Segunda el *servio* tenía que pagar *creditos* tributos *hab... ituuualmente* “en especial” (no), “en especie”. Así en *den...ter...minadas fe... fi... e...stas* se *supo...nía* había de *o... oportar* a la despensa de la casa *sol... solriga* una *do... docena* de *cam... capones* o *un o unos* cuantos celemines de grano.

Texto correcto:

En la Edad Media, el siervo tenía múltiples y diversas obligaciones respecto a su “amo”; las principales se pueden clasificar de este modo: 1) El siervo había de trabajar gratuitamente dos o tres días a la semana en los terrenos y campos cuyos productos pertenecían exclusivamente al “amo” o “señor”. Al llegar la época de la cosecha, estipulábase algunos días extraordinarios, que se llamaban “de gracia”, en los que el siervo debía abandonar sus propias tareas con objeto de cosechar para el “señor”. En ocasiones urgentes se le podía exigir que suministrara a la casa solariega leña del monte, o que reparase el camino real. 2) El siervo tenía que pagar ciertos tributos habitualmente “en especie”. Así, en determinadas fiestas se suponía había de aportar a la despensa de la casa solariega una docena de capones o unos cuantos celemines de

grano.

Análisis de algunos aspectos en la lectura:

Lectura muy laboriosa, con numerosos errores:

Falsos arranques: /fe...fi...e...stas/

Adición de letras: consechar Omisiones: /solriga/ por /solariega/

Cambios de palabras: /créditos/ por /ciertos/

/serbio/ por /siervo/

/repase/ por /reparase/

Autocorrección: /en especial/ no /en especie/, /cam.../ /capones/

Este texto consta de 138 palabras y Eduardo ha invertido 2 minutos y 42 segundos en su lectura, ello supone que tiene una velocidad lectora de 44 palabras por minuto, que corresponde a un nivel muy bajo de velocidad lectora y esto es importante porque, si bien la comprensión es el objetivo último de la lectura, la velocidad es importante porque sin un mínimo de rapidez se hace muy difícil alcanzar la comprensión. Pasa lo mismo con un número de errores excesivo, errores que al deformar las palabras hacen que se pierda el sentido del texto.

Estas dificultades se incrementan por un excesivo número de palabras desconocidas, palabras como *estipulábanse* o *solariega* no es probable que existan en el vocabulario de un alumno de esta edad y únicamente pueden leerlas analizándolas, funcionan como palabras sin sentido que sirven para evaluar su capacidad de descodificación.

Es por ello que debe prestarse mucha atención a la expresión oral, leerles en voz alta no solamente les divertirá, también mejorará su vocabulario y su comprensión.

En el caso de Eduardo la velocidad lectora y el número de errores dificultan notablemente el acceso a los contenidos, sin embargo, y esta es una paradoja frecuente en los niños disléxicos, su nivel de comprensión está muy por encima de la calidad de su lectura.

Cuadro 6.1. Velocidad lectora según curso y nivel de lectura

CURSO	2°	3°	4°	5°	6°
Muy bajo	6-20	10-36	8-30	35-54	28-80
Bajo	21-31	37-48	31-43	55-70	81-99
Normal bajo	32-42	49-61	44-56	71-85	100-117
Normal	43-65	62-85	57-82	86-116	118-144
Normal alto	66-76	86-97	83-95	117-131	145-172
Alto	77-88	98-109	96-108	132-147	173-191
Muy alto	89	110-156	109-144	148-197	192-245

6.3. La escritura en los niños disléxicos

Siguiendo con Eduardo en este caso se presenta un ejercicio escolar de dictado que pretende consolidar el aprendizaje de acentuar correctamente las palabras agudas, objetivo que como puede verse no se consiguió, sin embargo Eduardo conocía perfectamente las normas de acentuación, lo que no puede hacer es aplicarlas cuando escribe, esta disociación entre lo que un alumno disléxico puede conocer y lo que puede aplicar cuando escribe es también una característica de la dislexia.

En la escritura muestra los mismos errores que en la lectura. Una característica importante es que con frecuencia presenta dificultades en la ortografía natural, es decir, no consiguen reproducir la palabra que debe o quiere escribir, *jarra* no es lo mismo que *garra*, pero para un niño disléxico puede ser difícil determinar cuál es la letra que debe utilizar en cada caso y evidentemente la ortografía arbitraria estará siempre alterada: si al escribir *ver* se utiliza la forma *ber*, se puede leer y comprender lo que se quiere expresar, el significado de la palabra no cambiará, en este caso la ortografía natural será correcta, sin embargo la escritura será incorrecta de acuerdo a las normas de ortografía arbitraria. En la práctica se espera que al finalizar el ciclo inicial de enseñanza primaria los alumnos hayan conseguido un buen dominio de la ortografía natural.

Dictado (acentos agudos)

- El bailarín compró un reloj con un rubí.
- El leonés pintó la pared y después se tomó un café.
- El camión chocó con un ciprés y lo (deribo) derribó.
- El autobús atropelló a un portugués.
- Compré un melón y un melocotón en la frutería.

Bailarín, bailarín

11F

Texto correcto:

El bailarín compró un reloj con un rubí
El leonés pintó la pared y después se tomó un café
El camión chocó con un ciprés y lo derribó
El autobús atropelló a un portugués
Compré un melón y un melocotón en la frutería

Figura 6.1. Texto dictado.

Análisis de la escritura:

Error de ortografía natural: dificultad en la correspondencia ortográfica de la letra, /r/:
/deribo/ por /derribó/

Omisión. Dificultad en la concordancia de número: /acento agudos/ por /acentos agudos/

Ortografía arbitraria: /vailarin/ por /bailarín/
/relog/ por /reloj/

/xoco/ por/chocó/

El enfado que muestra el profesor en su calificación, M.M. –se entiende *muy mal*– supone penalizar la disortografía de un alumno disléxico con los mismos criterios que a los alumnos no afectados, esta valoración no mejora el rendimiento del alumno, deben buscarse alternativas al tipo de ejercicio que debe realizar para conseguir, por una parte, normalizar en lo posible su rendimiento y, por otra, evitar este nivel de descalificación.

Quizá debería reflexionarse sobre para qué sirve o para qué debería servir el dictado, tan habitual en las clases. ¿Sirve para que los alumnos tomen conciencia de su seguridad o inseguridad ortográfica? ¿Sirve realmente para corregir la ortografía? ¿Puede ser que sirva para reprochar el descuido y bajar la nota a aquellos alumnos que no consiguen distribuir con acierto las j, g, h, b, v, etc., en el texto dictado?

El dictado, como todos los ejercicios de entrenamiento, no debería ser un ejercicio punitivo, sino una ocasión para reflexionar sobre cómo y por qué una palabra se escribe de determinada manera, no sirve para su objetivo, mayor corrección ortográfica de los alumnos, si su corrección no se recibe hasta pasados dos o tres días, no sirve si todos los alumnos de la clase no comprenden y reflexionan sobre sus errores y tampoco sirve si es una rutina que atemoriza.

• *Escritura espontánea*

La escritura espontánea, ser capaz de expresar conocimientos, experiencias o emociones, con claridad y corrección e incluso con creatividad, es la culminación del aprendizaje lectoescritor. En el caso de los niños disléxicos esta capacidad puede verse mermada por su menor experiencia lectora o por el temor a *escribir mal*; les atenazan los errores ortográficos, piensan que cuanto menos escriban menos se equivocarán y menos les bajarán las notas.

En este caso se presenta un texto espontáneo de una niña, María, de cuarto curso de primaria:

Ayer fui al medico para que me pinchara el brazo

- Despues ire a la bañera coriendo porque acavo de salir de baile
- Despues quando venga mi familia soplare las velas del pastel
- De 4 a 5 e jugado a futbol y emos perdido
- despues escuchare el canto del loco
- Con Neus emos corregido el ruido de la (r)
- Despues escribire cinco frases sobre los gatos

Figura 6.2. Escritura espontánea.

Transcripción:

- Ayer fui a medico para que me pinchara el brazo
- Despues ire a la bañera coriendo porque acavo de salir de baile
- Despues quando venga mi familia soplare las velas del pastel
- De 4 a 5 e jugado a futbol y emos perdido
- Despues escuchare el canto del loco
- Con Neus emos corregido el ruido de la (r)

- Después escribiré cinco frases sobre los gatos

Texto corregido:

- Ayer fui al médico para que me pinchara en el brazo
- Después iré a la bañera corriendo porque acabo de salir de baile
- Después, cuando venga mi familia, soplaré las velas del pastel
- De 4 a 5 he jugado a fútbol y hemos perdido
- Después escucharé El Canto del Loco
- Con Neus hemos corregido el ruido de la (r)
- Después escribiré cinco frases sobre los gatos

Observación de los errores más significativos:

- Errores de ortografía natural: Confusión entre la letra /g/ y la /c/: /catos/ por /gatos/, /venca/ por /venga/
- Confusión entre la letra /c/ y la /z/: /braco/ por /brazo/
- Inconsistencia correspondencia ortográfica de la /r/: /coriendo/ por /corriendo/, pero /corregido/ está correctamente escrito.
- Errores de ortografía arbitraria: No están consolidadas normas ortográficas ya trabajadas en el nivel curricular de la alumna: /e/ por /he/, /emos/ por /hemos/ o /acavo/ por /acabo/
- No utiliza la acentuación

Puede observarse que el nivel expresivo es muy correcto, la construcción de las frases está bien estructurada, aunque escoge escribir frases cortas. Ello refleja cierta desconfianza en ser capaz de planificar un texto expositivo. La reflexión en este caso es que una cosa es *escribir bien* y otra muy distinta es *ortografiar bien*.

Se espera que los alumnos, después de estudiar y hacer repetidos ejercicios referentes a una norma ortográfica, la hayan asimilado e interiorizado, pero en los alumnos disléxicos estos mecanismos no funcionan de la misma manera ni con la misma eficacia. Conseguir una mayor corrección ortográfica siempre es un trabajo laborioso para todos los alumnos y mucho más para los disléxicos, que siempre debe apoyarse en la capacidad de comprensión, no en los automatismos que se intenta que desarrollen con multitud de ejercicios rutinarios.

La ortografía siempre será la asignatura pendiente en la dislexia, nunca se consigue en las personas disléxicas la total corrección.

6.4. Cómo conseguir que los niños disléxicos sean lectores

Lejos de los tecnicismos, de las reflexiones e investigaciones científicas, leer es un acto íntimo y personal, la lectura tiene la virtud de permitir abstraerse del mundo, leer no es un acto pasivo, es un acto de creación permanente, porque leer obliga a imaginar. Leer es un placer, que permite olvidarse de las obligaciones, de los problemas, de las preocupaciones. Leer para aprender, para mejorar en los estudios, para conseguir información, para adquirir conocimientos, para conservar la memoria del pasado, para aprovechar las experiencias, para no repetir los errores de otras generaciones, para ganar tiempo, para evadirse, para buscar sentido a la vida, para comprender los fundamentos de la civilización actual, para satisfacer la curiosidad, para distraerse, para informarse, para ser más cultos, para comunicar, para ejercer el espíritu crítico. Todo esto es realmente leer.

¿Cómo es posible que tantas personas estén lejos de esta fuente inagotable de placer y conocimiento? Hay que librar una batalla sin cuartel para lograr que los niños, que los jóvenes, que los hijos, que los alumnos, incluidos los disléxicos, se reconcilien con la lectura, que le pierdan el miedo, que lean por placer, que se sumerjan en las páginas de un libro porque ellos quieren, con libertad, sin obligaciones, como una aventura personal y no como una imposición ajena.

Las armas para conseguirlo pueden estar en el siguiente decálogo para que niños y niñas, sean o no disléxicos, lean y disfruten leyendo:

1. El libro como juguete: Desde que son bebés, el libro puede ser un juguete más. Hay libros de plástico, tela, cartón duro que pueden tocar, chupar e incluso llevarse al baño. Con ellos aprenderán a observar las imágenes y a asociarlas a sus primeras palabras.
2. *¡Me gusta leer!*: Animarles en todo momento y no dejar escapar ocasión para contagiarles nuestro entusiasmo y nuestra convicción de que la lectura es gratificante.
3. *¿Qué cuento quieres que te lea hoy?*: Desde bien pequeños crear un tiempo para leerle y compartir. A todos los niños les gusta que les lean, que les cuenten historias y cuentos. No hay que renunciar a esta actividad cuando ya pueden leer solos, porque no debe olvidarse el placer que a grandes y pequeños proporcionan esos pocos minutos del día dedicados a leer a los hijos. Llegará el momento en que ellos decidan intercambiar los papeles: “¡Papá, hoy leo yo!”. Sin embargo sabemos que algunos niños no tienen padres que les lean, y por ello para éstos los maestros juegan un papel importantísimo; los maestros deben leer en voz alta cada día a sus alumnos e incluso pueden hacerlo alumnos de cursos superiores a los niños de los ciclos iniciales, esta es una actividad muy gratificante y motivadora tanto para unos como para otros.
4. Que vean leer a padres, hermanos o maestros: Los niños siempre nos tienen

- como modelo. Contagiar la lectura únicamente se puede conseguir sin imposiciones, por contacto, imitación o seducción.
5. Hablar de libros con ellos: Con mucho tacto y discreción, podemos interesarnos por lo que leen, qué aspectos les han gustado más y cuáles no. Debemos enseñarles también a realizar una crítica constructiva, pero lo que es seguro es que el entusiasmo apasionado por un libro de padres y maestros o profesores logra contagiar a chicos y chicas. Cuántas veces alguien reconoce que aquello que tanto le gusta es gracias a un profesor que le contagió su entusiasmo.
 6. Leer con ellos: Interesándonos por las lecturas que realizan en la escuela, dejando que nos recomienden aquella que más les ha gustado, aprovechar cualquier duda para consultarles..., nada les dará mayor satisfacción que ejercer de profesores. Compartir tiempo con los hijos o los alumnos para contagiarles el aprecio por los libros es una de las actividades más gratificantes que se pueden realizar a pesar de las prisas que caracterizan la vida cotidiana, las múltiples propuestas de ocio y la dura competencia audiovisual.
 7. Hacer de la lectura una costumbre saludable: Un lugar acogedor, una iluminación adecuada, un ambiente tranquilo que les haga sentir cómodos con un libro entre las manos, solos o en compañía de alguien a quien poder preguntar qué significa una palabra o que les ayude a comprender una parte del texto.
 8. Regalar libros: El libro es un regalo perfecto, pero siempre hay que tener en cuenta que deben ajustarse a las preferencias de quien lo va a leer, no de quien hace el regalo. A partir de los 3 años hay que elegir obras de colores vivos. Los libros para niños de 6 a 8 años deben estimular la fantasía, mientras que los de 9 a 12 años deben favorecer la identificación de sus personajes con el lector. a partir de los 13 años, combinando con libros de amistad, misterio o humor, hay que permitir que él o ella pueda ir a cambiarlo a la librería, con autonomía, ya son mayores para decidir qué libro quieren leer.
 9. Visitar bibliotecas, librerías: En compañía de los hijos o alumnos para que puedan elegir sus lecturas. Es un buen momento para dejarse aconsejar por personas especializadas para que les guíen, para que les transmitan ilusión.
 10. Implicarse en el proceso: Leer y hablar de libros con ellos sin hacer de ello un interrogatorio, interesarse por lo que leen manteniendo una comunicación abierta, de igualdad, sin imposiciones y con mucho respeto a sus criterios o elecciones. Muchos de los buenos lectores abandonan el hábito lector en la adolescencia, por lo cual en este periodo la libertad de elección será clave.

Estos consejos pueden marcar el camino para que hijos y alumnos quieran leer. Sin embargo, se puede también conseguir un profundo rechazo a la lectura, únicamente

deben aplicarse los diez consejos siguientes; son realmente infalibles para que, desde la edad más temprana a la adolescencia, hijos y alumnos odien los libros:

1. *Destacar los errores:* cuando leen con dificultad confunden palabras, se debe rectificar con autoridad, mucha dignidad y dejar constancia de que ya deberían hacerlo mucho mejor, es especialmente eficaz compararlos con niños más pequeños que ya leen mejor que ellos. Seguro que si se les pone en evidencia sentirán la necesidad de esforzarse más.
2. *Obligarles a leer:* decía Jorge Luis Borges: “Hablar de lectura obligatoria es como hablar de felicidad obligatoria”. Es por ello que se debe utilizar con frecuencia el imperativo del verbo: “¡Lee!”. Ofrecerles premios y regalos es igualmente eficaz si consideramos que la lectura es un sacrificio que requiere recompensas. Es como decirles: si tomas el jarabe de la tos te compraré un helado.
3. *Menospreciar sus elecciones:* hay que dejar constancia que los “cómicos” no son una lectura instructiva, hay que descalificar ostensiblemente sus “gustos” literarios cuando no coinciden con las recomendaciones más ortodoxas.
4. *Imponer las lecturas:* Aunque aquella novela que marcó la infancia de tantas generaciones les parezca sumamente aburrida, hay que obligarles a leerla, su libertad de elección debe estar supeditada a los criterios de las personas que saben más que ellos sobre literatura, y muy especialmente a los currículos académicos.
5. *Obligarles a hacer un resumen:* de aquella película que le divirtió tanto, o del libro de vampiros que le entusiasma y lee con notable esfuerzo, de esta manera esta lectura intrascendente no será totalmente una pérdida de tiempo. Debe tomar notas y redactar como rutina, así le será más fácil cuando deba hacerlo sobre materiales realmente importantes.
6. *Controlar todo lo que leen:* examinarlos con frecuencia, interrogarlos sobre el contenido, hay que saberlo todo sobre lo que piensa del libro, del por qué lo lee, de dónde lo ha sacado, de cuánto le gusta o le disgusta.
7. *Recordar insistentemente los beneficios de la lectura:* dejar constancia de que aquel compañero que lee tanto saca unas notas magníficas, hacerle reflexionar por qué, si no lee nunca alcanzará el éxito académico ni personal. Hay que decirle al niño “Si lees más, sacarás mejores notas”. No hay duda de que una sentencia como esta le alejará aún más de los libros. Es obvio que quien no lee por placer difícilmente lo hará por obligación.
8. *Vincular los libros únicamente a las tareas escolares:* hacerles ver la lectura como una obligación y explicarles que no deben distraerse con otros libros que no sean los recomendados en la escuela, la lectura no debe convertirse en un pasatiempo.
9. *Castigarlos si no leen:* es decir, no podrán ver la televisión ni conectarse a

Internet hasta que no terminen de leer el libro. No hace falta negociar un tiempo para cada cosa, hay que ser estricto e inflexible, lo primero es lo primero y primero es el libro que se le ha mandado leer.

10. *Exigir lecturas inadecuadas:* en tal curso deben leer tal libro, independientemente de que su contenido alegórico sea difícil de comprender y de que el léxico que utiliza esté muy por encima del que él o ella dominan, a pesar de que no tenga las referencias históricas de la época en que se desarrolla la narración. No importa que para llegar a disfrutar de una obra literaria, además de competencia lectora, sean precisos conocimientos previos en torno al tema, la época, el ambiente o sobre un lenguaje apartado del suyo, requisitos previos que raramente se les han proporcionado; está en el currículo, es lectura obligatoria.

Existe la posibilidad de escoger entre uno u otro decálogo, cada maestro, cada profesor y cada familia deberá tomar la actitud que le parezca más adecuada, pero antes de decidirse por una u otra debe pensarse bien cuál es el objetivo a conseguir.

Para completar estas *instrucciones* no se pueden olvidar los derechos imprescindibles del lector que aportó Daniel Pennac, prestigioso profesor y pedagogo francés y autor absolutamente recomendable para maestros y profesores (hay que tener cuidado en que no lo lean los adolescentes, podrían aprender demasiado). Él, que fue un alumno zoquete según su propia definición, brinda su experiencia como alumno fracasado, con pésimas calificaciones en su etapa escolar, pero que después de licenciarse se dedicó a la docencia para salvar a otros alumnos zoquetes y a la literatura como escritor de éxito. Aquí se han adaptado estos derechos al alumno lector.

1. *El derecho a no leer:* La lectura es una actividad personal y libre, cuando se impone genera recelo y rechazo, y cuando se vincula a una nota escolar genera angustia. Este derecho permite estar un tiempo sin un libro entre las manos, porque apetece hacer otras cosas o porque el trabajo les sobrepasa, ello no significa que dejen de ser lectores; en algún momento, quien ha conocido el placer de la lectura, volverá a los libros.
2. *El derecho a saltarse páginas:* en textos extensos, para obviar largas descripciones o disquisiciones del autor que generan poco interés en los alumnos ávidos de emociones o por el temor que produce afrontar la lectura de voluminosas obras literarias. Saltarse páginas no es un delito.
3. *El derecho a no terminar un libro:* aceptar que un libro no atrapa lo suficiente como para terminarlo, sin sentir remordimientos ni ser recriminado por no llegar al final. Quizás el alumno desertor de alguna importante obra literaria vuelva a ella después de transcurrido un tiempo y encuentre la química necesaria entre él y aquel libro.
4. *El derecho a releer:* no siempre se comprende un escrito a partir de una primera lectura, si lo que apetece al alumno es leer otra vez la misma poesía,

- la misma obra literaria, no importa, es una buena actividad, puede descubrir otros mensajes, otros contenidos, puede aprender a leer el mensaje oculto.
5. *El derecho a leer cualquier cosa:* libros de moda, cómics, literatura de consumo, especialmente durante la adolescencia, pueden estimular la adicción a la lectura y abrir la puerta a las buenas lecturas. Incluso derecho a las técnicas *Lectura Fácil* para aquellos alumnos que dicen que no les gusta leer o porque tienen dificultades para hacerlo. Para ellos es importante encontrar libros con contenidos adecuados a la edad del lector pero de formato adecuado a sus necesidades. Hay colecciones especiales elaboradas con dichas técnicas, para niños y jóvenes con dificultades, son libros cortos, ilustrados, fáciles de leer y llenos de suspense. Incluso podría extenderse este derecho a leer de cualquier manera, también se puede leer escuchando los libros.
 6. *El derecho al bovarismo:* se refiere a la emoción, a la identificación con el héroe o la heroína del relato, la confusión de la imaginación con la realidad en el acto de leer, la entrada en un mundo diferente del real, un mundo novelesco. Todas las lecturas, incluidas las más intrascendentes, desempeñan un papel inestimable si conmueven, si emocionan al joven lector.
 7. *El derecho a leer en cualquier parte:* No importa dónde, lo importante es leer. En la intimidad de la noche, cuando ya se han acostado disfrutando la soledad en compañía de los protagonistas del relato, quizás no han completado los deberes, quizás al día siguiente les falten horas de sueño, pero aquel libro ejerce una incontrolable atracción, mañana será otro día. Cantad victoria porque ya hay en el mundo un lector más.
 8. *El derecho a “picotear”:* Leer un poquito de aquí, y un poquito de allá hasta decidir si aquel libro puede ser interesante o no, abrir el libro en cualquier página, pasarse por una librería y hojear, navegar entre diferentes libros. Seguro que finalmente el alumno decidirá sobre qué libro quiere leer si tiene la libertad de escoger.
 9. *El derecho a leer en voz alta:* Y de escuchar leer a quien sabe interpretar un texto. Los alumnos de cualquier edad aprecian escuchar el texto vivo, compartirlo, también el derecho a prepararse la lectura para conseguir la propia satisfacción de leer bien. Pero este derecho también implica el derecho de no hacerlo, de no leer en voz alta si el alumno rechaza esta actividad.
 10. *El derecho a callarse:* Vivir la lectura como un momento de intimidad, sin exigencias externas, sin obligaciones, sin interrogatorios. Cada alumno tiene sus razones para leer, lo importante es que encuentre estas razones, maestros y padres deben estar acompañándoles, allanando el camino, respetando su intimidad.

Una somera reflexión va a evidenciar que el lector adulto se otorga todos estos derechos y mucho más. Porque son libres para elegir sus lecturas, para leer lo que quieran, cuando quieran, donde quieran y, lo más importante, porque quieren. Pero raramente se reconoce estos derechos a los jóvenes a los que se pretende iniciar en la lectura ellos deben someterse a las lecturas obligatorias sin discusión. Para ellos leer debe tener una utilidad práctica concreta. Muy especialmente para los alumnos con dificultades importa más la disposición para leer que la capacidad para hacerlo. No lee quien puede sino quien quiere.

6.5. ¿Y ellos qué piensan?

La dislexia tiene una repercusión personal y social importante por la dimensión de las limitaciones que ejerce sobre el rendimiento académico, en la medida en que el lenguaje escrito es esencial para el desarrollo académico, pero también repercute en la familia y en el entorno educativo.

El proceso de diagnóstico y las vivencias que despierta especialmente en el niño y sus familias son claves para la comprensión de lo que significa la dislexia y cómo abordarla. En ocasiones los padres transitan por un periplo de instituciones y profesionales antes de llegar al diagnóstico y tratamiento adecuado, con frecuencia tienen que enfrentar la situación y apoyar al niño sin contar con las orientaciones necesarias para acompañarlo en el entorno familiar.

Por su parte los docentes suelen encontrarse desbordados para el trabajo con estos niños, y los niños no pueden explicar lo que les pasa porque pocas veces reciben información sobre su dificultad, van cumpliendo tareas por obligación sin el placer de aprender, y con poco entusiasmo en sus actividades. Llama la atención que quien es el centro de todas las preocupaciones, el propio niño disléxico, sea quien menos información posee sobre su dificultad y posible evolución. Durante todo su desarrollo el niño, el conocimiento mutuo y el establecimiento de acuerdo entre el contexto familiar y el escolar deberían actuar en beneficio del niño.

Los siguientes son dos ejemplos de cómo *no* deberían vivir su trastorno los niños y niñas disléxicos.

Caso 1: Arturo

Arturo es un niño de nueve años, ha cursado quinto curso de primaria y los resultados han sido relativamente satisfactorios, pero su profesora de Lengua castellana le ha escrito la siguiente anotación en su boletín de notas:

Arturo no ha conseguido alcanzar la mayoría de contenidos trabajados, principalmente por su falta de esfuerzo y de motivación. Tiene un buen dominio del idioma, pero le falta estudio y constancia. Todos sus trabajos están por terminar y con frecuencia no ha presentado sus deberes a tiempo. Pero lo que realmente le falta es la voluntad para concentrarse en el trabajo y capacidad de sacrificio.

En realidad, Arturo sólo suspende las lenguas, en Matemáticas su calificación final es un Bien, pero también en esta materia ha recibido una anotación descorazonadora:

En clase no está atento y le falta constancia en el trabajo, esto provoca que le queden muchos deberes pendientes.

El comentario global sigue la misma línea:

Arturo supera el curso con muchas dificultades. Para el próximo curso debe comprometerse a trabajar con ganas y de manera constante desde el primer día.

¿Qué le pasa a Arturo? Da la impresión de que sus profesores están muy enfadados con él. Pero es que esta situación viene de lejos, el curso anterior, en cuarto de primaria, los comentarios fueron del mismo estilo:

A Arturo le falta concentración y esfuerzo ya que presenta dificultades en las lenguas, necesita mejorar mucho su ortografía y la expresión escrita, debe ser más disciplinado en la presentación de los trabajos, tiene mucha dificultad en el ámbito de las lenguas, se despista con frecuencia, es poco trabajador e irregular en la presentación de los deberes.

Pero también en tercero de Primaria:

Arturo necesita estar más atento en clase, debería esforzarse más en el estudio, no muestra interés, debe mejorar su actitud si quiere obtener mejores resultados, debe mejorar su grafía, aún hace letras invertidas, hace muchas faltas incluso cuando copia de la pizarra, el ritmo de lectura no es suficientemente ágil.

Sus padres ya no saben qué hacer, desde hace tiempo Arturo recibe un tratamiento psicológico que ha tenido efectos positivos en su conducta, pero no ha mejorado su rendimiento académico. Finalmente decidieron acudir a un centro especializado en trastornos específicos del aprendizaje escolar, donde estudiaron

sus dificultades. El resultado de dicho estudio les dio, por fin, un diagnóstico que les permitió entender qué le pasaba a su hijo:

La historia clínica y el perfil neuropsicológico de Arturo son compatibles con el diagnóstico de dislexia (Trastorno específico de lectura) y TDA (Trastorno por déficit de atención) comórbido.

Arturo es tímido, le es difícil relacionarse con sus compañeros, está triste y se muestra algo agresivo, en realidad no entiende lo que le pasa y está enfadado con él mismo y con el mundo que le rodea. Quizás lo más preocupante de la situación de Arturo sea su estado emocional. En realidad cualquier persona condiciona una gran parte de su aprendizaje a las recompensas o castigos sociales. Una sonrisa, un abrazo, una felicitación, pueden hacer que un día sea interesante; contrariamente, una mirada de sanción, un gesto de desaprobación o un enfado con alguien puede conseguir que aquel día sea un desastre.

¿Y qué puede pasar con los niños y niñas que viven diariamente el enfado de los maestros en la escuela y de los padres en casa? ¿Qué sentirán aquellos alumnos que no alcanzan nunca los objetivos que se les marcan? ¿Aquellos que viven en casa una segunda jornada escolar para terminar trabajos que no pudieron terminar en clase o se sienten abrumados por deberes para los que necesitan mucho más tiempo que sus compañeros? ¿Qué pasa con aquellos niños que deben leer en clase delante de sus iguales y ante la mirada de desaprobación del maestro por su lentitud y sus errores?

Los padres de Arturo refieren que su hijo de pequeño era un niño alegre, listo, un niño que no parecía tener ningún tipo de problema. Pero para sorpresa de padres y maestros, a medida que avanzaban los cursos parecía más lento e inseguro. Arturo debe enfrentarse día a día a su fracaso, a la preocupación de sus padres, a la persistente desaprobación de los maestros y, no pocas veces, a las burlas de sus compañeros.

Se esperaba de él que aprendiera a leer y a escribir en unos plazos establecidos y con suficiente competencia para afrontar con éxito los siguientes cursos. No poder alcanzar estos objetivos le desconcierta, puede mostrarse agresivo o beligerante, intenta compensar sus carencias convirtiéndose en el payaso de la clase para conseguir la estima de sus compañeros, en otras ocasiones querría pasar desapercibido, hacerse transparente, esperando que el maestro no repare en él.

Es posible mejorar la situación de Arturo mejorando su relación con su maestro y, también, en el ámbito familiar, adoptando una serie de medidas comprensivas e integradoras:

1. Mostrar interés y respeto hacia él y sus dificultades sin darle a entender que él no es capaz, hay que demandar aquello que el niño puede hacer y ofrecerle

- nuestro apoyo para alcanzar pequeñas metas día a día.
2. Equivocarse, rectificar y corregir es el camino para aprender. El resultado de un error no puede ser punitivo, debe ser la ocasión de reflexionar.
 3. No es una pérdida de tiempo leer y comentar en clase los enunciados de los problemas, las preguntas de un examen o el proceso de un trabajo ayuda a todos los alumnos y también a los disléxicos.
 4. Un cierto nivel de presión motiva a todo el alumnado, pero si ésta es excesiva el rendimiento disminuye exponencialmente. El proceso de reflexión para resolver los ejercicios es más lento en la mayoría de niños disléxicos, se deben adaptar el tiempo y la cantidad de trabajo a las necesidades de Arturo.
 5. La disortografía en las personas disléxicas no se produce por desidia o falta de motivación. Penalizar las faltas de ortografía a los alumnos disléxicos es comparable a penalizar a un alumno con dificultades de movilidad por no poder saltar de la misma manera que sus compañeros. Debe estimularse la mejora a partir de programas correctores, corregir los errores es formativo y estimula la motivación, no importa el tiempo que deba invertir el alumno.
 6. Si la lectura se convierte en un castigo perderemos al alumno como futuro lector. Existen materiales de *Lectura Fácil* que pueden adecuarse al nivel lector de los niños disléxicos y hacer atractiva la práctica lectora.
 7. Si el currículo exige la lectura de determinados libros existen también programas informáticos lectores que se le pueden ofrecer, si hace falta.
 8. Tener en cuenta que se cansa más que sus compañeros, deberá adecuarse la cantidad de trabajo y asegurar su comprensión.
 9. Evitar correcciones constantes, tanto en lectura como en escritura.
 10. La fatiga y el desánimo pueden propiciar las actitudes disruptivas y la distracción en el aula la comprensión, el respeto y el apoyo son los mejores métodos pedagógicos, acompañados, siempre, de la disciplina apropiada.

Caso 2: Ágata

Ágata, una chica encantadora de 17 años, estudiaba segundo curso de Bachillerato cuando acudió con su madre a la consulta de un profesional especializado en trastornos de aprendizaje. Entre ambas era evidente una gran complicidad, una buena relación que a través de la conversación se observaba que era extensible a todos los miembros de la familia compuesta por los padres, Ágata y su hermano, tres años menor.

Ágata fue a la escuela de Educación Infantil a los 3 años, desde el inicio de su escolarización requirió tratamiento logopédico por retraso en el desarrollo del lenguaje; la intervención se prolongó durante dos años después de los cuales el lenguaje oral había alcanzado el nivel de desarrollo requerido para su edad.

Al iniciar la educación primaria, sin embargo, los aprendizajes no se desarrollaron según el plan previsto, al empezar el primer curso no había aprendido las letras ni sus sonidos, como sí lo habían hecho la mayoría de sus compañeros, en segundo de primaria mostraba retraso en la consolidación de la lectura y la escritura, los informes escolares referían un rendimiento muy bajo que atribuían a un elevado nivel de distracción, falta de trabajo y falta de concentración, sin embargo todo ello no era suficiente para suspenderla, puesto que sus respuestas eran acertadas aunque cortas y con una ortografía deficiente, se recomendaba mayor esfuerzo, lectura diaria en casa y controlar la distracción. A pesar de que, curso tras curso, la lectura y la escritura mostraban mayor desnivel respecto al progreso de sus compañeros de clase, no fue hasta pasados los diez años, en quinto curso de primaria, cuando se recomendó una exploración en un centro especializado.

El informe emitido tras la exploración puso de manifiesto que Ágata tenía una capacidad de razonamiento cognitivo global que se situaba en un intervalo medio alto, aunque las puntuaciones obtenidas fueron heterogéneas. Aparecían, como puntos débiles en esta valoración, el área de vocabulario y una puntuación algo alterada en los ítems relacionados con la atención, a pesar de que su capacidad general estaba significativamente por encima de la media.

En el mismo estudio se realizó un análisis detallado de la lectura con los siguientes resultados:

La lectura es vacilante, precisa del apoyo vocálico, aparecen rectificaciones, sustituciones, cambios de palabras, adiciones y omisiones de letras, inversiones en sílabas. Las dificultades que presenta Ágata en la descodificación del texto comprometen la comprensión.

También se hizo una valoración de la escritura a través del dictado, en la cual se constataron serias dificultades ortográficas que en el informe se expusieron de la siguiente manera:

En la ortografía natural, es decir en aquellos errores que alteran el significado de las palabras, igual que en la lectura, aparecen: omisiones y adiciones de letras, también uniones indebidas de palabras o separaciones incorrectas que separan partes de una misma palabra.

En cuanto a la ortografía arbitraria aparecen faltas en acentuación y dificultades para aplicar las normas ortográficas correspondientes a su nivel escolar.

En conclusión, Ágata presentaba importantes dificultades en la descodificación alfabética, de igual manera en la lectura que en la escritura, y dificultades ortográficas. La impresión diagnóstica que manifestó la psicóloga que

realizó el estudio informa que de los datos que se desprenden de la exploración se objetiva que:

Ágata es una niña con una capacidad de razonamiento media-alta que presenta una dificultad en el ámbito de la mecánica lectora y en acceso el a la forma escrita de las palabras; esta dificultad repercute en la comprensión de los textos.

Se aconseja que se inicie un tratamiento que favorezca principalmente las capacidades de la mecánica lectora con la finalidad de mejorar la comprensión de aquello que lee. Finaliza el informe diciendo:

En función de la evolución en el tratamiento confirmaremos o no la posibilidad de un trastorno específico en el área de la lectura y la escritura.

Sin contar con una revisión de la impresión diagnóstica inicial, que no llegó a realizarse, siguieron pasando los cursos, siguieron las mismas dificultades, los mismos esfuerzos y refuerzos, las mismas notas en los informes escolares. En las posteriores exploraciones psicológicas escolares realizadas cuando Ágata estaba en primer curso de Bachillerato seguían constatando el mismo perfil: dificultades en las habilidades lingüísticas relacionadas con el lenguaje escrito y dificultades atencionales asociadas.

Y regresamos al momento en que Ágata llegó al especialista: en su personalidad ha desarrollado una cierta reserva y retraimiento, sin embargo le gusta relacionarse con las personas, sabe ganarse su confianza y se integra perfectamente en los ambientes de su entorno, en el aspecto académico destaca vivamente la eficacia que ha desarrollado en la planificación y en la realización del trabajo académico y en la asimilación de los contenidos. En el último trimestre del curso el informe psicológico realizado por la escuela decía:

Los resultados psicológicos obtenidos permiten deducir que posee un nivel de inteligencia similar al del término medio de los alumnos de su curso y edad. Entre sus aptitudes destacan positivamente la comprensión verbal y también su capacidad de razonamiento. Asume puntuaciones medias en el factor numérico y en la percepción de las relaciones espaciales. En conjunto posee capacidad suficiente para obtener resultados escolares bastante positivos.

Muestra en sus dimensiones temperamentales un considerable equilibrio, sin observarse tendencias extremas en ninguna de ellas. La ansiedad y extraversión obtienen valores moderados. Su autoimagen es bastante objetiva: acepta sus cualidades y limitaciones sin alterar el

sentimiento de capacidad personal. No se observan tampoco tensiones importantes en las diferentes áreas de adaptación. Necesita, tal vez, poner un poco más de entusiasmo en las actividades que realiza.

Como puede verse, en este informe psicológico no aparece ninguna causa que explique las dificultades que tiene Ágata, y no es de extrañar si se tiene en cuenta que este tipo de prueba no tiene por objetivo detectar o diagnosticar trastornos específicos, su objetivo es valorar si el alumno tiene, en términos generales, una capacidad cognitiva suficiente y no presenta problemas de personalidad. Como ha quedado claro a través de la exposición del historial, ella no tiene ninguno de estos problemas.

Ágata ha podido superar sus estudios hasta llegar al segundo curso del Bachillerato gracias a su inteligencia, a su esfuerzo y a su tenacidad; gracias al apoyo incondicional de su familia, con comprensión y reconocimiento del esfuerzo, tratamientos logopédicos y psicológicos y también a la actuación de la escuela, que ha sabido adaptarle el tiempo de trabajo y proporcionarle recursos y apoyos para conseguirlo. Y sin embargo, Ágata estaba aterrada al pensar que al finalizar el curso debería realizar la Prueba de Acceso a la Universidad, en la que el vocabulario, la puntuación, la ortografía y la sintaxis o, la presentación, la pulcritud y la claridad son valores importantes que repercuten en la calificación final.

Le preocupaba el tiempo, ella precisaba siempre más tiempo del estipulado para cada materia a examinar, su lectura lenta, la comprensión del texto leído, el desarrollo, la autocorrección, todo podía hacerlo siempre que le dieran el tiempo que necesitaba. Además debía escribir y su grafía es casi incomprensible, pero lo peor era su dificultad ortográfica, que para colmo condicionaba de manera importante su expresión escrita, puesto que ha desarrollado una estrategia de búsqueda de las palabras adecuadas procurando utilizar aquellas de las que estaba segura de su forma escrita.

En esta encrucijada, su familia decidió realizar una nueva exploración, a demanda de la escuela, puesto que en ninguno de los informes de los que disponía se establecía claramente el origen de las dificultades de aquella alumna. La conclusión fue:

Ágata se muestra colaboradora y muy motivada en la realización de las pruebas. La documentación aportada y su desarrollo académico acreditan que las capacidades cognitivas no presentan ninguna dificultad, muy al contrario le han permitido elaborar estrategias para compensar sus dificultades con gran esfuerzo, fuerza de voluntad y mucho trabajo. El perfil de la lectura, la escritura y la ortografía que en este momento presenta Ágata es compatible con la presencia de un Trastorno específico de la lectura (CIE-10: F81.0), y un Trastorno específico de la escritura (CIE-10: F81.1), ambos trastornos se corresponden con la dislexia.

Se recomienda que se apliquen las medidas de accesibilidad para la lectura y la escritura que le permitan desarrollar toda su capacidad y mostrar de manera fehaciente sus conocimientos.

Finalmente Ágata, sus padres y la escuela tenían una explicación para las dificultades que durante tantos años habían ensombrecido la escolarización de la chica y, dado que en la comunidad autónoma donde estudia se había iniciado un proceso para tratar con mayor equidad a los alumnos que se presentaban a la Prueba de Acceso a la Universidad, Ágata ve, por fin, su futuro con más optimismo. Pero este no es un final feliz, nuestra heroína deberá seguir luchando con sus dificultades y con la incomprensión del entorno. Pero con sistemas eficientes de detección precoz, con diagnósticos claros, con sistemas integrados en las escuelas de tratamiento y accesibilidad, ¿podría haber sido distinta su historia? Sí, pero entonces su historia habría sido un cuento de hadas.

Preguntas y respuestas sobre el sistema educativo

Los antecedentes del Sistema Educativo español actual se pueden situar en la Ley General de Educación (LGE) de 1970, con esta norma se inicia tímidamente un periodo de mayor sensibilidad a las necesidades socioeducativas del país. Un breve repaso permitirá observar la evolución de los conceptos de diversidad e inclusión en la escuela dentro de la legislación educativa española.

Entre los objetivos de la Ley General de Educación (LGE) de 1970 estaba extender la escolarización a toda la población, difícil tarea ya que España debía superar un enorme déficit en la educación y formación de sus ciudadanos. Establecer la igualdad de oportunidades educativas e implantar o recuperar la educación preescolar como nivel educativo constaban también como objetivos en ella, aunque ni el uno ni el otro se desarrollaron de forma eficaz hasta muchos años después.

Puesto que la preocupación fundamental en aquel momento era escolarizar a todos los niños y niñas, la sensibilidad hacia las *diferencias* debería esperar a la consolidación del sistema universal en la educación, en este sentido el mayor logro de la LGE fue garantizar ocho cursos de educación obligatoria y gratuita para todos con la Enseñanza General Básica (EGB).

En la LGE la Educación Especial se entendía como una modalidad, es decir, como un sistema educativo paralelo al de la educación ordinaria, instaba a la creación de Unidades de Educación Especial en centros ordinarios cuando las deficiencias a tratar fuesen leves, reservando los centros especiales para los casos más complejos. Aparece pues la noción de alumnos con necesidad de ser tratados de una manera diferenciada durante el desarrollo de su proceso educativo.

Después de ser aprobada la Constitución de 1978 el desarrollo legislativo debió

ceñirse a los principios y derechos fundamentales que en ella se decretaban, así en su artículo 27 se reconoce la educación como uno de los derechos fundamentales, y establece que los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran.

Otra importante consecuencia derivada de la voluntad descentralizadora de la Constitución será la distribución de las competencias y las responsabilidades educativas entre la Administración Central y las Comunidades Autónomas, dotándolas de autonomía legislativa y competencias ejecutivas, lo que tuvo como resultado la posibilidad de dar respuestas legislativas distintas a problemas universales, siempre que no entraran en conflicto con los principios de integración del Estado.

Las primeras iniciativas en reflejar los derechos constitucionales en la educación fueron la LODE (1985) y el Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial, ambos manifiestan mayor sensibilidad hacia las dificultades de aprendizaje, siempre referidas a deficiencias o disfunciones psíquicas o sensoriales. Este decreto establece que el currículo de Educación Especial ha de tener en cuenta las diferencias individuales y supone el comienzo de los programas de integración escolar en España.

En este punto es imprescindible hacer un corto paréntesis para recordar que los éxitos y avances en todos los aspectos sociales, por ello también en la educación, no surgen de la nada sino que responden siempre a conquistas de quienes soñaban, y aun sueñan, un futuro de mayor bienestar y justicia social.

Es a partir de los años 60 cuando empezó a formarse en distintos países europeos un importante movimiento cuyo objetivo fue reclamar condiciones educativas satisfactorias para todos los niños y niñas dentro de la escuela ordinaria.

También en España los movimientos de renovación pedagógica, que se habían iniciado tímidamente en los años 60 y se desarrollaron en las décadas siguientes en difíciles circunstancias, lucharon por una educación democrática y de calidad para todos los niños y niñas. Fueron años de lucha por una escuela pública, democrática y de calidad; las escuelas de verano, actividad principal de estos movimientos, fueron el lugar donde cientos de maestros inventaron utopías y reivindicaron derechos colectivos.

Dentro del marco de lo que dio en llamarse Escuela Nueva, estos movimientos de renovación se nutrieron de las ideas de pensadoras como María Montessori, de gran difusión e implantación en España, o Rosa Sensat, entre otros ilustres pedagogos; sus conceptos impregnaron una nueva forma de entender la educación que sin embargo recogía, también, una importante tradición pedagógica truncada por la historia.

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 fue un intento de concreción a nivel legislativo de las ideas de estos movimientos renovadores. En ella se ampliaba la escolaridad obligatoria y gratuita hasta los 16 años, descendía el número de alumnos por clase de 40 a 25 e incorporaba la especialización de los maestros.

Es cierto que la LOGSE recibió extensas e intensas críticas por parte de muchos sectores sociales; seguramente su primer problema fue que nació sin una ley paralela de financiación, lo que dejó su aplicación expuesta al riesgo de implantar nuevos criterios

educativos con una importante carencia de cobertura presupuestaria.

Esta Ley supuso importantes cambios en la estructura del sistema educativo y especialmente con la educación secundaria, cambios que modificaron la *tipología* del alumnado desde el momento en que el sistema educativo garantizaba y obligaba a la escolarización de todos los alumnos independientemente de sus características, habilidades, intereses, preferencias o capacidades.

El profesorado de Educación Secundaria Obligatoria debió afrontar las enormes dificultades que se derivan de tratar de adaptar la enseñanza a grupos heterogéneos sin los recursos materiales, de formación y de especialización imprescindibles y, simultáneamente, a los profundos cambios que experimentó la sociedad europea en los últimos decenios.

Sin embargo la LOGSE supuso un avance importante en la comprensión de las necesidades educativas especiales en relación con la idea de diversidad en los alumnos. Ello supone que a partir de este criterio es el sistema educativo el que ha de adaptarse y ajustarse a las características de cada uno de los alumnos, para dar la mejor respuesta posible a las necesidades educativas de cada uno de ellos. Este argumento, a pesar de no ser intrínsecamente aceptado y aplicado en la realidad cotidiana, significó la plataforma para el desarrollo progresivo de la idea de que la diversidad debía incluir también a los alumnos con trastornos específicos de aprendizaje.

Finalmente, la Ley Orgánica de Educación (LOE), aprobada por el Parlamento en 2006, estableció la atención a la diversidad como principio fundamental. En el ámbito educativo las diversas respuestas de los alumnos a la misma enseñanza configura la base de lo que se entiende por diversidad, la escuela comprensiva e inclusiva debe aspirar a asumir de forma integradora esta diversidad.

7.1. ¿Garantizan las leyes una adecuada atención a los alumnos con trastornos específicos de aprendizaje?

Dar respuesta a esta pregunta requiere analizar las garantías educativas de las normas legales actuales, que también nos darán las pautas de los requisitos que deberán incluir legislaciones futuras.

El artículo primero la LOE establece los Principios por los que debe regirse la enseñanza: calidad, equidad, inclusión educativa y no discriminación, deben compensar las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de cualquier tipo de discapacidad.

En el capítulo dedicado a los principios pedagógicos y refiriéndose a la Educación Primaria (artículo 19) dice: “En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades”.

Y, en referencia a los Principios generales de la Educación Secundaria Obligatoria (artículo 22), establece que ésta debe organizarse de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado y también que: “Corresponde a las Administraciones educativas regular las medidas de atención a la diversidad, organizativas y curriculares, que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización flexible de las enseñanzas”.

Entre otras medidas posibles la Ley contempla las adaptaciones del currículo, programas de refuerzo y programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Pero quizás el punto más importante para el tema que nos ocupa sea el Capítulo 1 del Título II, que se refiere a la Equidad en la Educación que trata de los criterios referidos al Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y en sus principios (artículo 71) y dice: “Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado”.

Reconoce, pues, este artículo que el sistema educativo deberá atender a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, y a los alumnos que presentan dificultades específicas de aprendizaje. Sin embargo, puesto que ambas expresiones pueden aplicarse a distintos criterios e interpretaciones, para que una u otra sea aplicable a los TEA se requeriría una mención explícita para que los alumnos que los padecen queden incluidos en las necesidades educativas diferentes a las ordinarias.

Pues bien, en este Capítulo se establecen diferentes Secciones, la primera referida al alumnado que presenta necesidades educativas especiales y en el artículo 73 puntualiza: “Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta”.

La segunda Sección trata del alumnado con altas capacidades intelectuales y en la tercera se establecen los criterios de atención a los alumnos con integración tardía en el sistema educativo español. Y no hay más. No hay una inclusión explícita de los trastornos específicos que afectan al aprendizaje.

De todo ello se puede concluir que la LOE utiliza una terminología abierta que permite interpretaciones inclusivas de los trastornos en las dificultades específicas de aprendizaje, incluidas en el Capítulo II, pero al no otorgarles una entidad propia, también incluye la posibilidad de ignorarlos.

7.1.1. Legislación educativa en las comunidades autónomas

Según la estructura competencial del sistema educativo español, son las Administraciones Educativas Autonómicas las responsables de desarrollar y concretar los principios legales propuestos por la LOE, así el desarrollo legislativo y la respuesta educativa que cada comunidad da a las dificultades específicas de aprendizaje es muy diversa, mientras algunas comunidades desarrollan planes específicos de actuación, otras cuentan con planes muy generalistas o no los tienen.

Dependerá, pues, de cada comunidad la interpretación que se dé al articulado de la LOE: incluir y entender que las dificultades específicas se refieren también a aquellos trastornos que afectan a un área del aprendizaje, muy especialmente a la lectura y a la escritura.

Algunas de ellas han hecho uso de su competencia legislativa a través de su desarrollo normativo, es el caso de la Comunidad Autónoma de Canarias, que en su Resolución de 9 de febrero de 2011, por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos y los plazos para la atención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros escolares, dice:

El profesorado que en su aula tenga un alumno o alumna con dislexia, disgrafía o discalculia deberá considerar que estos estudiantes presentan dificultades inherentes para leer, escribir o calcular, siendo conveniente, potenciar otras capacidades donde el escolar destaque con la finalidad de mejorar su autoestima y motivación...

Otras comunidades han incluido explícitamente este tipo de dificultades en sus respectivas Leyes de Educación, en el caso de Cataluña la Llei d'Educació de Catalunya (LEC) aprobada en julio de 2009, dice en su artículo 82:

1) El proyecto educativo de cada centro debe incluir los elementos metodológicos y organizativos necesarios para atender adecuadamente a los alumnos con trastornos de aprendizaje o de comunicación que puedan afectar al aprendizaje y la capacidad de relación, de comunicación o de comportamiento.

2) La administración educativa debe establecer, a través de los servicios educativos, protocolos para la identificación de los trastornos de aprendizaje o comunicación y la atención metodológica adecuada.

En ambos casos, de una u otra manera, la acción legislativa representa un reconocimiento explícito por parte de los legisladores de la existencia de estos trastornos y de la necesidad de prever actuaciones educativas orientadas a facilitar las condiciones óptimas de aprendizaje a los alumnos que las padecen, sin embargo ni la legislación ni la normativa garantizan por sí mismas la protección académica de los alumnos disléxicos si

su aplicación no está dirigida y controlada por los responsables educativos de cada comunidad autónoma o del Estado.

Tenemos un sistema educativo sometido a continuas transformaciones, después de la LOE aparecerán otras leyes en respuesta a concepciones sociopolíticas distintas porque los proyectos educativos, desafortunadamente, no son sólo propuestas circunscritas al ámbito de la enseñanza, sino que se insertan en una determinada forma de entender la sociedad, y nuestro país no ha conseguido el consenso necesario para darles mayor estabilidad.

Pero no es este el lugar para valorar cada uno de los avatares legislativos de la educación, aunque sí para dejar constancia de que la equidad es un principio irrenunciable también en la educación, evidentemente. Asegurar a todos los niños y niñas una educación que les permita alcanzar el máximo desarrollo personal y social posible no debe ser un principio teórico recogido en todos los preámbulos de leyes y normas, sino que debería ser la máxima preocupación de todos los organismos y personas responsables de su aplicación.

Los TEA han quedado siempre diluidos en conceptos genéricos de atención a la diversidad: dificultades de aprendizaje, necesidades educativas especiales o específicas. Es evidente que estas fórmulas se han mostrado ineficaces y contradictorias y han dejado al libre albedrío de legisladores, escuelas, maestros, profesores y padres, las acciones pedagógicas que este tipo de disfunción requieren y, en consecuencia, han dado origen a desigualdades importantes en la forma de afrontarlas y tratarlas.

Para ser eficaz cualquier ley futura debería incluir explícitamente los trastornos específicos de aprendizaje y establecer los mecanismos compensatorios, tecnológicos y educativos necesarios para que todos los alumnos puedan desarrollar sus capacidades sin merma de sus posibilidades por padecer algún trastorno o disfunción, ya sea de carácter físico, psíquico o cognitivo.

7.1.2. Legislación educativa en la Comunidad Europea

Durante décadas se ha manifestado en Europa un creciente y sostenido interés por las dificultades de aprendizaje, muy especialmente por la dislexia, no sólo entre los científicos y profesionales vinculados al ámbito de la educación o la medicina, sino también en el conjunto de la sociedad.

La Unión Europea ha desarrollado en los últimos veinte años políticas relacionadas con la dislexia, financiando programas de investigación sobre la base biológica de la dislexia como el NEURODYS (Rutas neurobiológicas y genes de la dislexia), o con acciones educativas sobre dislexia, para lo cual el Parlamento Europeo creó en 1994 el grupo ‘Action for Dyslexia’ con representación de todos los Estados miembros con el fin de realizar trabajos de investigación e intercambio de experiencias.

Desde el ámbito de la política educativa, también han aparecido diversas acciones como la que se llevó a cabo en octubre de 2007. Dicha iniciativa, apoyada por todos los

grupos políticos y a instancia de las organizaciones sociales y la Eurocámara, denunció la discriminación y la exclusión social que padecen los niños con disfunciones que afectan el aprendizaje en el texto presentado se pidió a la Comisión y el Consejo que favorezcan el reconocimiento de estos trastornos y subraya que solamente un tratamiento precoz, intensivo y pluridisciplinario permitirá evitar la discriminación de estos niños y niñas.

En todas ellas tuvo mucho que ver la creación de distintas asociaciones en países como el Reino Unido, Francia o Alemania que posteriormente se agruparon en la Asociación Europea de Dislexia (EDA en sus siglas en inglés) bajo el principio de que: “Todos los niños y adultos disléxicos tienen derecho a la educación, a la formación y a desarrollar plenamente sus capacidades en todos los aspectos de su vida”.

La Asociación Europea de Dislexia es una organización sin ánimo de lucro que mantiene relaciones oficiales con la UNESCO, es miembro del Fórum Europeo de la Discapacidad (FED) y miembro consultivo de la Federación Internacional de la Asociación de Bibliotecarios (IFLA). Agrupa a asociaciones nacionales y regionales, e integra a padres, profesionales e investigadores. Fue fundada en 1987 en Bruselas para promover y desarrollar un apoyo especial para los niños, adolescentes y adultos con dificultades de aprendizaje y contribuir a su integración educativa, profesional y cultural, para promover acciones, con la cooperación de los padres, maestros y otros profesionales y expertos, con el fin de promover la investigación, la prevención, el diagnóstico y los tratamientos adecuados.

Simultáneamente, en los países europeos se fueron desarrollando leyes de protección para los escolares y estudiantes disléxicos. Sirvan de muestra estos tres ejemplos:

1. *En el Reino Unido* en 1970 apareció la primera legislación referente a la dislexia y nuevamente en una normativa de 1981. Posteriormente, en el Acta Educativa de 1993, el Ministerio de Educación publicó un manual detallado para detectar y evaluar las necesidades específicas de trastornos de aprendizaje, entre los que se incluye la dislexia.

Más recientemente, en junio de 2009, se presentó el informe de sir Jim Rose, asesor de la Secretaría de Estado para la Infancia, Escuela y Familia sobre la enseñanza de niños y jóvenes con dificultades de lectura y dislexia, en la que las principales recomendaciones fueron la detección temprana y la formación de los maestros en las escuelas y la inclusión en los centros de personal especializado en el tratamiento de la dislexia. Dichas recomendaciones fueron aceptadas en su totalidad por el Parlamento.

2. *Italia* promulgó la Ley de 8 de octubre de 2010, la nueva norma en materia de trastornos específicos de aprendizaje en el ámbito escolar, por la que reconoce la dislexia, la disgrafía, la disortografía y la discalculia como trastornos específicos de aprendizaje. En esta Ley se establece la detección temprana, la sensibilización de las familias y las escuelas, prevé que se asegure la actividad formativa dirigida al personal docente de primaria y

secundaria, busca las estrategias de detección precoz y de una didáctica adecuada, establece para los alumnos diagnosticados de trastornos específicos de aprendizaje el derecho a utilizar la educación compensatoria y medidas de flexibilidad, el uso de tecnología informática, más tiempo para llevar a cabo las pruebas y la posibilidad de exención del estudio de lenguas extranjeras.

3. *En Francia* tres textos merecen especial atención y proporcionan el marco de referencia:
 - El Decreto de 9 de enero de 1989, que establece la clasificación de las discapacidades: desde entonces Francia reconoce la existencia de deficiencia en el lenguaje y de trastornos del habla y de la comunicación (incluida la comunicación oral y escrita) que no se deben a discapacidad intelectual.
 - El memorando del 25 de enero de 1990 trata de las recomendaciones y medidas para los alumnos con especiales dificultades para el aprendizaje del lenguaje oral y escrito.
 - Finalmente, la guía para la evaluación de deficiencias y discapacidades fijada por orden del 4 de noviembre de 1993, en el capítulo IV, trata de los trastornos del lenguaje y la comunicación oral y escrita. Dicha guía se apoya en los sistemas internacionales de clasificación.

La preocupación sobre el tema de trastornos del lenguaje oral y escrito ha llevado a las autoridades francesas a la elaboración de un plan ministerial de acción para los niños que tienen trastornos de aprendizaje del lenguaje oral o escrito con el objetivo de mejorar la gestión educativa en los casos de TEL o dislexia. Presentado en julio de 2000, se asignó a una Comisión Interministerial de salud y educación con las siguientes prioridades: mejora de la prevención de los trastornos del lenguaje, identificar mejor a los niños con trastornos de lenguaje oral y escrito, una mejor atención, y una mejor formación, información e investigación.

Finalmente cabe destacar la labor que desarrolla en Europa la Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias, a la que también pertenece la Asociación Lectura Fácil que actúa en nuestro país. Dichas organizaciones intentan ayudar a las personas con dislexia para que puedan acceder a la información y la cultura con las mismas oportunidades que el resto de la sociedad.

El concepto de Lectura Fácil es un planteamiento general sobre la accesibilidad a la información y a la comprensión de los mensajes escritos considerando la diversidad en las personas, es un método que propicia entornos comprensibles para todos, eliminando las barreras para la comprensión, el aprendizaje y la participación.

Una última reflexión es que a pesar de las iniciativas legislativas en el ámbito europeo o las elaboradas por cada país no existe todavía la garantía de la igualdad de oportunidades para los niños y niñas disléxicos en Europa ni, evidentemente, en España.

A modo de ejemplo, en el Reino Unido con frecuencia y a pesar de las disposiciones legales, caso tras caso se presentan ante el tribunal especial de revisión de las necesidades educativas de los niños con dificultades de aprendizaje por no haber sido adecuadamente evaluados y no haber recibido el apoyo preceptivo; quizás la diferencia fundamental es que en aquel país existen tribunales a los que acudir. Todas las asociaciones europeas manifiestan su preocupación por el distinto tratamiento y comprensión de la dislexia en diferentes escuelas de un mismo país y recomiendan una política inclusiva y explícita sobre la dislexia en todas las escuelas de todos los países.

7.2. ¿Son suficientes las leyes educativas para proteger a los niños y niñas que padecen trastornos específicos de aprendizaje?

En este caso la respuesta no tiene matices, sin duda son insuficientes las normativas legales si quien debe aplicarlas no conoce, reconoce y comprende el alcance de este tipo de disfunciones.

La enorme dificultad en la práctica educativa cotidiana deriva de la falta de protocolos universales y vinculantes, es decir en todas las escuelas y para todos los alumnos; protocolos para la identificación de los alumnos con trastornos específicos de aprendizaje, de detección precoz y de su abordaje preventivo en el aula, entendiendo la prevención como la anticipación a la aparición de desajustes en el proceso educativo.

Estos procedimientos no serán posibles mientras se entienda la excelencia escolar como un promedio de notas por encima de la media, no será posible mientras las valoraciones se centren únicamente en un patrón de resultados estándar que deciden si un niño es apto o no, mientras la diferencia suponga un lastre para el progreso del alumno y del colectivo, mientras la inclusión sea una palabra en el currículo pero no una realidad en el aula.

7.2.1. ¿Qué entendemos por inclusión?

Una escuela inclusiva es aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, y esto asusta cuando se entiende como una renuncia a alcanzar la excelencia académica.

El nivel de calidad que puede ofrecer un sistema educativo no se mide, o no debería medirse, por los logros alcanzados por algunos alumnos sino, y sobre todo, por la capacidad que tiene dicho sistema para ofrecer, proponer y aplicar un diseño y una práctica educativa capaz de dar respuesta a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de todos los alumnos, consiguiendo que todos y cada uno de ellos alcance el máximo nivel de desarrollo en cada una de las áreas que integran el currículo escolar.

La Unesco define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a

la diversidad de todos los alumnos.

Con mucha frecuencia se interpreta que estos organismos internacionales se refieren a los países con niveles de desarrollo muy deficitarios, pero en las sociedades desarrolladas existen también alumnos con riesgo de exclusión educativa; aquellos alumnos que provienen de los sectores de menores recursos o de culturas minoritarias son los que, inevitablemente, presentan mayores índices de repetición y deserción y cuyos resultados de aprendizaje son inferiores, pero también los alumnos que padecen disfunciones de aprendizaje son vulnerables al fracaso y a la exclusión del sistema educativo.

Algunas veces a los factores de riesgo socioeconómicos y culturales se suman los TEA y, ya que estos niños no cuentan con el factor protector que pueda ofrecerles el entorno, su vulnerabilidad y riesgo es aún mayor, en este caso más que en ningún otro la escuela debería ser la responsable de ofrecer esta protección.

7.2.2. Inclusión frente a integración

Integración e inclusión no son conceptos excluyentes, pero no deben confundirse, porque de ser así se corre el riesgo de delegar la responsabilidad de la escuela inclusiva, únicamente, en los profesionales de educación especial y en asumirla como una actuación global del centro educativo.

En realidad la integración se centra precisamente en una segregación benévola de los alumnos, a veces inevitable pero nunca recomendable. La integración orienta sus acciones hacia una atención individualizada (programas individuales, estrategias y materiales diferenciados, profesores especializados, etc.) y no en modificar los conceptos y las actuaciones en las aulas.

Por el contrario en la inclusión los programas, estrategias y materiales deben adaptarse a cada uno de los alumnos, la diferencia está en entender que el elemento clave no es la individualización sino la diversificación de la oferta educativa y la personalización de las actividades dentro del aula, con el fin de lograr el mayor grado posible de participación de todos los alumnos, sin perder de vista las necesidades de cada uno de ellos.

Esto significa avanzar hacia diseños curriculares universales, en los que el currículo y la enseñanza consideran la diversidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos, en lugar de planificar pensando en un “alumno promedio” y luego realizar acciones individualizadas para dar respuesta a las características de determinados estudiantes o grupos que no han tenido cabida en una propuesta educativa que se inscribe en una lógica de la homogeneidad y no de la diversidad.

7.3. ¿Qué instrumentos prevé la ley para aplicar los principios de integración

e inclusión?

A menudo los docentes no se han sentido suficientemente preparados y asistidos para acometer con garantías las exigencias derivadas de la integración y, mucho menos, de la inclusión; pero, sin duda, muchos maestros y profesores han hecho y hacen un remarcable esfuerzo con el objetivo de adaptar la respuesta educativa a las necesidades de aquellos alumnos que lo demandan y, sin duda, han conseguido con su tenacidad una mejora de la calidad de la educación para todo el alumnado.

Tampoco los padres se sienten preparados para afrontar los problemas en el proceso educativo de sus hijos cuando en este se presenta algún tipo de dificultad. Los primeros escollos se encuentran al intentar comprender el funcionamiento del sistema educativo, incluso la terminología se hace difícil algunas veces: currículo, competencias, competencias básicas, modificaciones significativas o no significativas, adaptaciones curriculares, planes individualizados; son conceptos que, muchas veces, producen desconcierto y desorientación pero que, sin embargo, son imprescindibles para comprender qué, cómo y cuándo deben aprender los niños y niñas.

7.3.1. Currículo

En el ámbito escolar se entiende por currículo el instrumento que orienta la práctica pedagógica. Se concreta en el plan de estudios oficial o programa de enseñanza, que incluye el conjunto de materias o asignaturas que lo conforman, los criterios de evaluación para cada curso, en cada ámbito y materia; y establece el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, además de la organización escolar y sus actividades a corto, medio o largo plazo.

La LOE, en su artículo 6 dice que: “Se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas”

Aquí el riesgo está en entender el currículo como una actuación didáctica homogénea, en la que todos deben aprender de la misma manera, con las mismas características y en un mismo momento. Si así se entiende, supone una limitación importante para muchos alumnos, muy especialmente para quienes están afectados por algún tipo de disfunción que les aparta de esta homogeneidad curricular.

Es un error muy extendido creer que el currículo fijado por la normativa establece exactamente lo que debe enseñarse a los alumnos, no es así, en realidad aquello que queda marcado para todos los centros educativos son las materias que se deben impartir, pero los contenidos y criterios de evaluación son orientativos, y sólo indican el camino a seguir.

El currículo escolar debe y puede ser flexible, para adaptarse a las diferentes necesidades de los alumnos que, desde una oferta básicamente común, proporcione

respuestas diferenciadas y ajustadas a las necesidades de todos y cada uno de ellos.

7.3.2. Competencias

En un sentido amplio se entiende por competencia saber hacer en un contexto particular, donde *saber* se refiere a tener la información y la comprensión que se requiere para lograr resolver una situación determinada, *hacer* al conjunto de destrezas que una persona debe ejercitar para aplicar su saber y por *contexto* se entiende el escenario donde esta persona hace aquello que sabe y la actitud con la que lo hace.

El ejemplo siguiente puede dar sentido al término competencia. Un conductor realiza un trayecto de largo recorrido, habitualmente lleva a los pasajeros sanos y salvos a su destino y dentro de un periodo de tiempo razonable. Las competencias de este conductor son utilizar correctamente el volante y los pedales del vehículo, y resolver las incidencias y dificultades que puedan surgir en su trayecto.

Desde el mismo momento de nacer los niños empiezan a desarrollar las competencias necesarias para la supervivencia, unas son innatas y otras se aprenden. Los estímulos externos activan los deseos y éstos llevan al recién nacido a desarrollar mayores y más complejas competencias, siempre a la búsqueda de la gratificación. Se adquiere la competencia comunicativa y con ella el placer de la sonrisa de la madre, la motórica y con ella el placer de desplazarse hacia donde desea o de alcanzar aquel objeto tan atractivo.

Aprender es adquirir competencias para resolver situaciones y conseguir lo necesario o lo deseado, es un proceso natural, es crecer y madurar en el propio entorno. Pero determinadas competencias no se adquieren de manera natural y la sociedad ha creado lugares específicos donde aprenderlas y desarrollarlas: es la escuela.

La competencia en la escuela es la capacidad de un alumno para adquirir, desarrollar y utilizar conocimientos y habilidades con el propósito de incrementar sus aprendizajes y avanzar en su proceso formativo y personal para ser cada vez más eficaz y autónomo de acuerdo con los propios objetivos y necesidades.

7.3.3. Competencias básicas

La LOE, siguiendo criterios comunes de la Unión Europea, incluye como componente del currículo las competencias básicas que debe desarrollar el currículo. Se entiende por competencias básicas aquellas que debe haber desarrollado un alumno al terminar la etapa educativa obligatoria, su desarrollo y consolidación deben iniciarse desde el principio de la escolarización y su adquisición debe ser progresiva y coherente; establecer los contenidos de dichas competencias básicas permite identificar aquellos aprendizajes que se consideran necesarios.

La inclusión, en la concepción curricular, de las competencias básicas supone un cambio en la concepción educativa que debe estar presente desde el diseño de los proyectos educativos de centro, las programaciones didácticas, las programaciones de aula y las unidades didácticas hasta la tarea de enseñanza-aprendizaje.

En el fondo de esta concepción de la enseñanza a través de competencias, y de competencias básicas en la escuela, está la idea de que la persona que no sea capaz de desarrollar las habilidades necesarias para dar respuesta y adaptarse a múltiples y diversas situaciones a lo largo de su vida podrá experimentar, en mayor o menor medida, situaciones de conflicto social e incluso de exclusión, y por tanto la escuela tiene como objetivo proporcionarle y facilitarle la adquisición de aquellas competencias que le deben permitir abordar su desarrollo, personal, social y profesional, al finalizar su etapa formativa.

Las competencias escolares y la dislexia

¿Qué pasa cuando en una competencia básica determinada habilidad no puede desarrollarse adecuadamente por causa de alguna disfunción, alteración o trastorno? ¿Cómo se debe actuar en los objetivos, metodología de enseñanza y criterios de evaluación?

En todo sistema educativo se entiende que va a haber alumnos con dificultades que, para no ver comprometidos sus aprendizajes, requerirán de una respuesta específica por parte de la escuela.

En algunos casos está muy claro, no se puede pedir a un alumno con una patología cardíaca que supere el nivel de esfuerzo preestablecido por las recomendaciones de los cardiólogos que controlan su enfermedad, y, en consecuencia, se adaptará la actividad física a las prescripciones médicas y se adaptará o modificará su currículo en las competencias básicas en educación física. No se presentan dudas ante esta circunstancia.

Tampoco se presentan cuando en un centro hay un alumno con una deficiencia o discapacidad visual grave, se entiende fácilmente que el programa educativo debe incluir componentes de un currículo específico. Se entiende con naturalidad que el alumno disponga de todos los recursos necesarios para acceder al currículo ordinario ya que en la mayoría de población con este tipo de disfunción la dificultad a la que se enfrenta no está relacionada con los contenidos que debe adquirir sino con los medios con los que cuenta el sistema educativo para enseñárselos.

Por ello en cada uno de los ámbitos de conocimiento y en cada una de las materias deberá contemplarse el desarrollo de adaptaciones en los contenidos, si es necesario, pero principalmente en el manejo de materiales o en las técnicas empleadas. En este caso adaptar el currículo significa orientar la actividad y el objetivo del área para conseguir que el alumnado con discapacidad visual desarrolle todas sus capacidades posibles. Es evidente que la escuela deberá adaptar el currículo y modificar las competencias básicas

que va a adquirir el alumno y la metodología que le ofrece la escuela para que las adquiriera.

Ambos casos entran dentro de los supuestos incluidos en las normativas académicas que, como se ha visto anteriormente, tienen previsto dar una respuesta educativa a las dificultades del aprendizaje derivadas de trastornos en el desarrollo de las capacidades físicas o intelectuales, transitorias o permanentes. La valoración del grado de desarrollo de las capacidades de los alumnos y de sus necesidades educativas conllevará la adaptación o modificación del currículo en función de estas necesidades, de las competencias curriculares posibles para el alumno así como los apoyos y recursos ordinarios o extraordinarios que serán necesarios.

Sin embargo, en el caso de trastornos específicos del aprendizaje no se encuentra la misma convicción. Las grandes dificultades que se presentan en el aprendizaje son, por una parte la ambigüedad e imprecisión con que se tratan en las normativas legales y, por otra, la dificultad para distinguir un trastorno específico y el miedo a etiquetar a los alumnos y, en definitiva, el desconocimiento que sobre estos trastornos se tiene en el ámbito escolar.

8.1. La dislexia y las competencias escolares en las diferentes etapas educativas

Una niña de 11 años respondía a la pregunta sobre qué le gustaría hacer cuando fuera mayor que quería ser pastorcilla, vivía en una gran ciudad y no tenía ninguna experiencia en la vida rural, pero pensaba que en aquel trabajo nadie le iba a exigir que hiciera aquello que tanto disgusto y malestar le producía: leer como los demás niños y niñas de la clase, escribir sin tantísimas faltas de ortografía, memorizar las tablas de multiplicar y no equivocarse en el cálculo aritmético de aquellos problemas de matemáticas que, por otra parte, le parecía muy divertido resolver.

Aunque era evidente que algo le pasaba nadie, ni padres ni maestros sabían ponerle nombre, y es que ella veía perfectamente, no tenía ningún problema de audición, gozaba de buena salud, tampoco tenía ninguna discapacidad perceptible ni física ni intelectual y su familia estaba dentro de los estándares de lo que se entiende por normalidad.

Sin embargo ella tenía la percepción de que si no existiera la lectura y la escritura, si no existiera la escuela, ella sería como todos los demás niños, era la escuela lo que la hacía diferente. Tenía razón, porque su dificultad estaba íntimamente relacionada con la exigencia de aprender a leer y escribir dentro de la normalidad establecida. Pero estaba equivocada en pensar que podía vivir sin la exigencia social de ser competente en aquellas tareas que la abrumaban, no sabía que actualmente para gestionar bien cualquier trabajo, también en el ámbito rural, se requiere competencia en la lectura y en la escritura, en el cálculo y en las nuevas tecnologías, sin estas competencias es muy difícil conseguir una buena progresión personal y profesional. Para intentar comprender cuáles

eran las dificultades de la niña es necesario conocer cuáles son estas competencias a las que no podía acceder.

La normativa establece que al formularse los objetivos escolares debe hacerse a partir de su relación con las competencias básicas que se espera alcancen los alumnos en cada nivel educativo. Dichas competencias incluyen los conocimientos teóricos, las habilidades o conocimientos prácticos y las actitudes personales y constituyen unos mínimos que proporcionan al profesorado y a los centros las referencias sobre los principales aspectos en los que es preciso maximizar los esfuerzos.

8.1.1. Competencias básicas en Educación Infantil

Una educación infantil coherente supone asentar los cimientos del resto del proceso educativo y debería recibir una atención prioritaria por parte de las administraciones responsables. Las etapas educativas de 3-6 años pero también la de 0-3 años deben ser consideradas las primeras etapas del sistema educativo, en este periodo se desarrolla el lenguaje, base de todos los aprendizajes y se inicia el aprendizaje de la lectura y la escritura, porque ni la una ni la otra podrán desarrollarse adecuadamente si previamente no se ha producido una buena adquisición del lenguaje. Es importante la acción educativa en los niños y niñas de esta etapa, mediante una estructura y orientación pedagógicas que tengan en cuenta sus exigencias: autonomía y cuidado corporal, relaciones humanas, creatividad, estimulaciones para la adquisición de habilidades motoras, capacidad de expresión y comunicación, y también lo es la función compensadora de desigualdades sociales y generadora de igualdad de oportunidades que proporciona esta etapa.

Controlar, prevenir, observar o mostrar curiosidad, habilidades, entre otras, que deben desarrollarse en esta etapa, requieren de dos factores decisivos: disponer de un lenguaje interno que permita regular la conducta y disponer la suficiente capacidad de atención para desarrollar estas actividades, y los problemas lingüísticos y atencionales pueden mediatizar estos logros. En realidad todas las personas vinculadas a los niños, padres, pediatras y maestros, son conscientes de que una intervención temprana en la mayoría de los trastornos hace más efectiva la respuesta educativa y mejora su pronóstico. La etapa de Educación Infantil es la idónea para la detección de los indicadores de riesgo a través de la observación rutinaria del desarrollo evolutivo del niño, la alerta ante determinadas señales y la derivación a los especialistas pertinentes tanto en el campo educativo como sanitario, en función de sus respectivas competencias, es el procedimiento a seguir. Los indicadores a tener en cuenta suelen estar relacionados con la comunicación y el lenguaje, la conducta y el tipo de relación social que desarrolla el niño.

Es en este contexto que se establecen las competencias a desarrollar en Educación Infantil. Cualquier retraso o deficiencia observado puede ser consecuencia de un trastorno lingüístico, de un problema auditivo, de trastornos generales del desarrollo o de un condicionante del entorno y deberá motivar la búsqueda de la causa que lo provoca.

8.1.2. Competencias básicas en Educación Primaria y Secundaria

A partir de aquí se hará un análisis de las competencias básicas en relación con la dislexia, y otros trastornos que pueden afectar el aprendizaje. Dichas competencias recogen los aprendizajes que se consideran imprescindibles, se espera que estén al alcance de todos los alumnos y que sean útiles para seguir aprendiendo. En su día se establecieron dentro del marco de referencia de las propuestas de la Unión europea las competencias básicas que deben incluirse en el currículo, todas ellas comunes a toda la enseñanza obligatoria, son las siguientes:

A) Competencia en comunicación lingüística y lengua extranjera

El lenguaje como vía de aprendizaje, de expresión y comunicación, de autorregulación personal, de relación e interacción con los otros, se considera clave para el desarrollo integral del alumnado a lo largo de todo el sistema educativo. Esta competencia se refiere al uso del lenguaje como instrumento para la comunicación oral y escrita, la representación, interpretación y comprensión de la realidad, la construcción y comunicación del conocimiento y la organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

1. Educación primaria. Los trastornos del lenguaje o las dificultades auditivas pueden alterar la adquisición de esta competencia; también puede estar alterada, en alumnos con diversos síndromes como el Asperger, trastornos del desarrollo cognitivo, TDAH o trastorno de aprendizaje no verbal.

Pero lo que es evidente es que los objetivos marcados en estas competencias no pueden lograrse sin que el alumno disponga de las herramientas lingüísticas indispensables para seguir las explicaciones del profesor y de los trabajos escritos, la lectura y la comprensión lectora son parte intrínseca de sus demandas, no únicamente de la competencia comunicativa, sino que lo serán de todas las competencias básicas, también lo son la corrección gramatical y ortográfica, y el vocabulario en cantidad y calidad que el alumno sea capaz de utilizar, así como la expresión oral y escrita. Todos estos requisitos vendrán directamente afectados por las dificultades en lectura y escritura derivadas de la dislexia, si no se interviene de manera adecuada no sólo se aboca a los alumnos al fracaso escolar, sino que también se le cierran las puertas del conocimiento y del crecimiento personal.

2. Educación secundaria. Progresivamente, las demandas se incrementan en cantidad y extensión, se entiende que el alumno puede identificar las ideas principales de los textos y que alcanzan una comprensión global, se le supone un lenguaje fluido y con riqueza expresiva y se da por hecho que

han alcanzado la total competencia lectora y una relativa buena escritura, tanto gramatical como ortográficamente. Al mismo tiempo se incrementan las dificultades en los alumnos disléxicos porque existen mayores demandas y menor flexibilidad que en primaria. Estas habilidades también estarán afectadas en los trastornos del lenguaje expresivo, receptivo o en ambos y lo pueden estar como efectos secundarios en los demás trastornos de aprendizaje, bien por presentarse comórbidamente o como una consecuencia secundaria.

B) Competencia matemática

Como en el caso anterior esta competencia tiene un alto valor instrumental, es decir, que es necesaria para el aprendizaje de otras destrezas. Implica la habilidad para utilizar los números y sus operaciones básicas, los símbolos y el razonamiento matemático, conocer los aspectos cuantitativos y espaciales. Requiere además la selección de las técnicas adecuadas para calcular, representar e interpretar a partir de la información disponible y la aplicación de estrategias de resolución de problemas. En esta competencia el énfasis ha de estar en los elementos matemáticos básicos y en los procesos de razonamiento que permitan llegar a la solución de los problemas planteados.

1. Educación primaria. Los conceptos matemáticos también se transmiten a través del lenguaje, cualquier dificultad en este ámbito puede dificultar seriamente alcanzar estos objetivos. Los automatismos que son imprescindibles en el cálculo y la resolución de problemas como las tablas de multiplicar, recordar fórmulas y procedimientos pueden verse afectados por cualquiera de los trastornos de aprendizaje, también en la dislexia. Algunos alumnos disléxicos son muy competentes en matemáticas, pero no todos, y además, las dificultades en matemáticas de los alumnos disléxicos no deben interpretarse como una falta de capacidad general. Evidentemente la discalculia será el trastorno más evidente y puede presentarse comórbidamente con la dislexia.
2. Educación secundaria. El análisis hecho para la competencia matemática en Educación Primaria es válido para este nivel educativo, sólo que las dificultades vengán de donde vengán serán más evidentes. También pueden haberse generado lagunas en los aprendizajes necesarios, y puesto que las Matemáticas constituyen un conocimiento absolutamente acumulativo, el progreso se hará aún más difícil.

C) Competencia para el conocimiento e interacción con el medio físico

Se refiere a la habilidad para comprender el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana. Supone la comprensión de sucesos, prever las consecuencias en la actividad dirigida a la mejora de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos.

El dominio de esta competencia hace posible formular preguntas y obtener conclusiones basadas en pruebas, comprender el mundo natural del entorno y los cambios que la actividad humana produce en él. Requiere de un conjunto de conocimientos fundamentales y de la habilidad para utilizar los procesos de investigación, responder a las preguntas de base científica, y poder comunicar las conclusiones.

Por otra parte, incluye la adecuada percepción del espacio físico en el que se desarrolla la vida y la actividad humana, así como de la incidencia, en ese espacio, de las modificaciones que introducen las personas que en él conviven. La interacción con el espacio físico requiere habilidad y respeto para moverse en él y resolver problemas en los que intervengan los objetos y su posición.

1. Educación primaria. Esta competencia requiere del desarrollo de las capacidades lingüísticas y matemáticas en gran medida, y aunque los alumnos suelen tener preferencia por esta materia, las dificultades en estas destrezas pueden tener una importante repercusión en el éxito que puedan tener en ella.
2. Educación secundaria. Además de lo dicho anteriormente, cabe añadir que el desarrollo de la comprensión de las relaciones espaciales y temporales y la capacidad de orientarse en un mapa plano puede verse muy alterada en los alumnos con dificultades no verbales.

D) Tratamiento de la información y competencia digital

Habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información y transformarla en conocimiento. Incluye la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para informarse y comunicarse. Se espera que las tecnologías de la información capaciten al alumno para una adecuada gestión de la información y que adquiera la capacidad de discriminarla y criticarla, poder integrar esta información en los conocimientos previos y comunicarla a través de las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación. La utilización de estas tecnologías tiene además variadas y crecientes aplicaciones en otros campos del aprendizaje.

1. Educación primaria. En este caso la limitación más importante puede venir del acceso que pueda tener el niño en otros contextos que no sea el escolar, no todos tienen un ordenador en casa que puedan utilizar y, por otra parte, la falta de interés y motivación por estas técnicas puede manifestar aislamiento

- y falta de comprensión, circunstancias que deberán recogerse por si son indicios de un problema subyacente.
2. Educación secundaria. Control de impulsos, contexto social, normas familiares pueden conducir a un uso indebido de las tecnologías que están al alcance de la mayoría de alumnos. Sin embargo una utilización adecuada supone una gran ventaja para todos los alumnos. Para los alumnos disléxicos deben entenderse como una herramienta de accesibilidad en la que pueden incorporarse programas lectores que les ayuden a acceder a los textos que deben leer, correctores que les permitan acceder a una escritura más correcta y mejorar la presentación de sus trabajos, para ello es imprescindible que en la edad más temprana posible adquieran la suficiente habilidad en su uso, incluido el uso del teclado, si fuera necesario, debería permitirse su utilización en el aula y también en momentos de evaluación.

E) Competencia social y ciudadana

Esta competencia incorpora formas de comportamiento individual que capacitan a las personas para convivir, aprender, trabajar solo o en equipo, relacionarse con los demás y cooperar. Su adquisición supone, en el ámbito personal, el desarrollo de la autoestima, la dignidad, la libertad y la responsabilidad y, en el ámbito relacional, la aceptación de las diferencias, la tolerancia y el respeto por los otros. Debe propiciar el sentido de pertenencia conocer la organización y funcionamiento de las sociedades y particularmente la propia, en un marco que comprende desde lo más cercano hasta lo más global.

Es una competencia básica para convivir, está asociada a derechos democráticos de participación, comprometida con los Derechos humanos y los valores constitucionales y el conocimiento de la realidad social y sus problemas.

Implica la reflexión crítica sobre conceptos como democracia, libertad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía, con particular atención a los derechos y deberes reconocidos en las declaraciones internacionales, en la Constitución española y en la legislación autonómica y su aplicación práctica por las diversas instituciones.

Esta competencia exige aceptar y practicar normas sociales, comportamiento cívico, reclamar derechos y cumplir deberes ciudadanos, la comprensión de los fenómenos sociales e históricos y el reconocimiento de las huellas del pasado.

1. Educación primaria. El cumplimiento de las normas sociales, los prejuicios, el consumo de sustancias peligrosas son riesgos que se asocian habitualmente al entorno social del alumno, muchas veces se culpabiliza al contexto familiar, puede ser cierto o no según sea el caso, pero lo que aquí interesa destacar es la vulnerabilidad de los niños y niñas, especialmente en la preadolescencia y adolescencia, que tienen repetidas experiencias de fracaso

y se sienten excluidos del entorno. Es importante facilitarles la integración en el grupo, donde se sientan cómodos, donde el esfuerzo y la disciplina no supongan un castigo sino que aporten el reconocimiento y la consideración de sus iguales y de los adultos responsables.

2. Educación secundaria. En esta edad el sentido de la justicia o de la injusticia está muy arraigado, también el sentido de pertenencia a un grupo de iguales, la soledad, el sentimiento de rechazo unido a la inseguridad por el fracaso escolar toman para estos chicos y chicas unas dimensiones enormes, estos sentimientos son difíciles de reconocer para quien no los ha experimentado. Es fundamental estimular, animar, comprender, proporcionar experiencias de éxito por pequeñas que sean, ya que el reconocimiento y la comprensión del entorno puede evitar situaciones de riesgo.

F) Competencia cultural y artística

La adquisición de esta competencia supone poder expresarse mediante algunos códigos artísticos. Se trata de una competencia que facilita, por una parte, expresarse y comunicarse y, por otra, percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones del mundo del arte y de la cultura; requiere comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas. La educación obligatoria debe proporcionar las herramientas de acceso a las manifestaciones culturales, fomentar y desarrollar en el alumnado habilidades perceptivas y sensibilidad hacia las manifestaciones y producciones culturales.

Debe desarrollar las destrezas necesarias para apreciar y disfrutar con obras de arte y otras manifestaciones culturales, la capacidad de enriquecerse con la propia experiencia sensorial y a través de las manifestaciones artísticas y culturales, valorando críticamente los mensajes difundidos sobre ellas y, por último, el deseo y la voluntad de cultivar la propia capacidad estética mediante la expresión artística.

1. Educación primaria. Esta competencia requiere habilidades motrices, de lenguaje y de personalidad y deben ser los elementos para detectar cualquier anomalía si no se desarrollan adecuadamente. Las habilidades plásticas o de dibujo pueden ser un medio de expresión magnífico, muchos alumnos que no consiguen elaborar un texto que pueda considerarse correcto desde el punto de vista escolar alcanzan un nivel de expresividad relevante a través del dibujo, este puede ser un elemento de reconocimiento que mejore la autoestima del niño, en otros casos en este ámbito tampoco consiguen superar los estándares de calidad suficiente puesto que estas competencias son muy sensibles a la atención, capacidad de concentración o habilidades no verbales.
2. Educación secundaria. En todos los niveles educativos tienen una gran

influencia los recursos no tanto materiales como de conocimiento y sensibilidad que el niño tenga a su alcance y la manera en que se vivan en su entorno social, familiar o escolar; esta competencia es también muy sensible al entorno sociocultural del alumno. Visitar museos, exposiciones o incluso el visionado de algunos documentales televisivos adecuados y comentarlos puede ayudar en esta tarea.

G) Competencia para aprender a aprender

Aprender a aprender supone iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuarlo de manera autónoma, requiere ser consciente de lo que se sabe y de lo que queda por aprender, de cómo se aprende con el fin de adquirir seguridad y motivación ante nuevos retos, tener la posibilidad de obtener información para transformarla en conocimiento propio.

Precisa de la toma de conciencia de las propias capacidades desde la confianza en el éxito del propio aprendizaje, de la habilidad para organizar eficazmente el tiempo y de la perseverancia.

Supone una mejora en la capacidad de enfrentarse con éxito al aprendizaje autónomo.

El proceso de aprender a aprender afecta no sólo a la disciplina objeto del aprendizaje, sino también al desarrollo del pensamiento, al propio proceso de autoaprendizaje y conduce a una progresiva madurez personal.

Incluyen todas aquellas habilidades que enseñan a aprender de manera eficaz; el conocimiento de sí mismo, la conciencia de lo que se sabe o no se sabe y disponer de las estrategias que favorecen su desarrollo y facilitan el aprendizaje de los contenidos fundamentales de todas las áreas del currículo, en especial de las instrumentales y de las tecnologías de la información y de la comunicación. Precisa de la planificación y organización autónomas de actividades y tiempos, así como asimilar e integrar los aprendizajes y de las habilidades necesarias para comunicar y exponer de manera oral o escrita lo aprendido.

1. Educación primaria. De esta competencia depende en gran parte poder adquirir todas las demás, si no están bien establecidos los requisitos básicos de comunicación, lenguaje y atención no será posible desarrollarla. Se demanda capacidad de organización, motivación, selección, autocontrol, organización en la lectura, en la elaboración, en las decisiones y valoración realista del trabajo. En estos puntos cruciales para el aprendizaje precisamente es donde inciden con mayor severidad los trastornos de aprendizaje y es donde el apoyo a los niños disléxicos debe ser más persistente.
2. Educación secundaria. La valoración de los resultados desde el esfuerzo

realizado en el caso de los alumnos disléxicos será casi siempre muy negativo, si previamente no se ha ajustado la cantidad de trabajo a sus necesidades. Se añade la autoevaluación, la evitación de distractores, la consulta de bases de datos y un largo etcétera. Es muy difícil, sin adecuaciones escolares, que a través de estas demandas los alumnos con trastornos de aprendizaje puedan adquirir y mostrar sus conocimientos.

H) Autonomía e iniciativa personal

Entendida como la capacidad de transformar las ideas en actos, proponerse objetivos, planificar proyectos para conseguir lo previsto; para elaborar nuevas ideas y cumplir los fines previstos y a estar motivado para lograr el éxito deseado. Se requieren habilidades de adaptación y una visión positiva de las propias capacidades y la voluntad de asumir responsabilidades.

La adquisición de esta competencia es fundamental para el desarrollo de aptitudes necesarias para afrontar múltiples aspectos de la vida, busca la mejora en la capacidad de idear, definir y afrontar proyectos y la adaptación a los cambios que presenta la sociedad actual. Debe ser una fuente de motivación para el desarrollo académico y personal.

La adquisición de esta competencia afecta al aprendizaje en general y al desarrollo personal y social, precisa el conocimiento de las propias capacidades para poner en juego en cada una de las fases de desarrollo de un proyecto, desde la detección de necesidades hasta la evaluación del mismo y la actualización si se considera necesario. Se deben añadir las asociadas al manejo de diferentes recursos de aprendizaje, al trabajo de forma cooperativa,

En la adquisición de esta competencia deben estar presentes las habilidades sociales, la creatividad y el sentido crítico. Requiere iniciativa, espíritu de superación, perseverancia y responsabilidad.

1. Educación primaria. ¿Puede un niño que piensa que es el peor de la clase utilizar un lenguaje positivo cuando se refiere a sí mismo, puede hacer una valoración realista de sus resultados y esfuerzos, se arriesgará a ser original? Estos suelen ser los primeros síntomas de una baja autoestima. Comportamientos, actitudes de riesgo o de apatía o impulsividad. Distinguir cuándo es un comportamiento dentro de la normalidad o los primeros síntomas de un trastorno no es fácil, el sentido común y la colaboración entre la familia y la escuela y la opinión del pediatra ayudarán a hacer el seguimiento del desarrollo del niño.
2. Educación secundaria. Es difícil para un alumno colaborar con un grupo de compañeros cuando es lento, lee y escribe peor que ellos, el reparo a evidenciar sus problemas puede llevarle a actitudes poco flexibles, en otras ocasiones el esfuerzo para cumplir con el trabajo le producirá angustia y

fatiga. El estado de ánimo de los alumnos disléxicos es su talón de Aquiles.

En realidad la niña podía haber tenido poca habilidad en cantar, bailar o tocar el violín y no hubiera pasado nada, su vida habría discurrido dentro de la más absoluta normalidad, con sus más y sus menos, pero tuvo la mala suerte de nacer con muy poca habilidad en aquellas cosas que le demandaba la escuela y esto sí que suponía un problema.

Sobre todo en una de las competencias básicas establecidas en el currículo escolar, la competencia de comunicación lingüística, pero únicamente en un aspecto de esta competencia, su lectura y su escritura, eran comparables a la de los alumnos de finales del primer ciclo de primaria, lo cual repercutía en su aprendizaje en todas las áreas del currículo, pero era muy capaz de expresarse correctamente y comprendía perfectamente todo lo que se le explicaba oralmente.

Ante tan insólita situación se generaron hipótesis basadas en el imaginario colectivo escolar donde las más frecuentes son: “Tiene un rechazo al aprendizaje...” o “Tiene problemas psicológicos que le impiden aprender”, porque durante muchos años se han interpretado los trastornos del aprendizaje como los síntomas de otros “trastornos psicológicos”.

8.2. ¿Cómo enfrentarse a la dislexia en la escuela?

En las adaptaciones o modificaciones curriculares para los alumnos disléxicos los objetivos se alteraran en aquellos vinculados a los aspectos instrumentales, los contenidos conceptuales quedan intactos, la intervención debe hacerse en la metodología y en los criterios de evaluación.

En resumen, las competencias básicas se pueden agrupar en distintos bloques:

a) Capacidad para manejar lenguajes y códigos:

- Competencia comunicativa y lingüística y lengua extranjera
- Competencia matemática

Estas son las competencias llamadas instrumentales, las que aparecen en la prensa cuando se realizan las valoraciones para ver en qué nivel de calidad educativa está un país en relación con la comunidad internacional. Se valora la expresión y comprensión escrita, la calidad de la ortografía, la lectura, y estas son las capacidades más afectadas en los alumnos disléxicos.

b) Conocimiento y valoración del entorno

- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo natural

- Competencia social y ciudadana
- Competencia artística y cultural

En este caso este grupo de competencias pueden verse afectadas por la dificultad anterior, si no pueden utilizar correctamente las capacidades instrumentales, lectura, escritura, expresión escrita y ortografía, y en su caso las habilidades matemáticas, difícilmente podrán tener éxito en las materias de esta área, por otra parte la competencia social puede verse comprometida por una visión negativa de sí mismos.

c) Acceso, organización y utilización del conocimiento

- Tratamiento de la información y competencia digital
- Competencia para aprender a aprender
- Iniciativa y espíritu emprendedor.

Se necesita seguridad, motivación, planificación y organización, y tiempo para ser competente en estas habilidades. Un tiempo que para los alumnos disléxicos es siempre insuficiente.

Es difícil establecer criterios bien delimitados de actuación en la escuela, porque si la dislexia no es una enfermedad, ni es una discapacidad en la que se puedan establecer los límites claros de lo que puede y lo que no puede hacer el alumno, ¿qué es la dislexia? Pues bien, podemos explicar la dislexia como una disfunción que dificulta la adquisición, consolidación y automatización de la habilidad de leer y escribir, en la forma y tiempo considerados normales en la escuela.

Si es cierto que no es fácil abordar en el aula una dificultad tan contradictoria en la que aparentemente al niño no le pasa nada, en la que tenemos la percepción, como decía una maestra, de que “esta niña nos toma el pelo”, también lo es que, en algunas ocasiones, existe la tendencia a atribuir los fracasos educativos exclusivamente al propio alumno, con frecuencia las dificultades de aprendizaje se han visto como problemas del alumno para incorporar los contenidos a través de las enseñanzas habituales del profesorado, y se ha pensado que su origen está en sus limitaciones, se justifica el fracaso por la falta de inteligencia, de capacidad, por inadaptación o por indolencia, o también por los diferentes niveles socioculturales, por la procedencia social o por situaciones familiares desestructuradas.

Evidentemente cualquiera de estos factores puede ser causa de un bajo rendimiento escolar, no obstante, en determinados casos, se producen interferencias en el aprendizaje, debidas a currículos, planes, programas y metodologías que no siempre facilitan los procesos de adquisición de conocimientos a los niños y niñas con dificultades específicas de aprendizaje. Que el alumno aprenda, no depende solamente de él, sino de cómo la familia asuma y entienda sus dificultades y de que las ayudas y adaptaciones de la escuela y del profesor estén ajustadas al nivel que muestra el alumno en cada tarea de

aprendizaje, entre lo que el alumno es capaz de hacer aquí y ahora, de las dificultades que surgen en este proceso el alumno no es el único responsable.

No se trata de una tarea sencilla, el equilibrio entre lo que debe ser igual para todos y lo que debe ser individual y distinto para ajustar las características de cada alumno es siempre difícil de alcanzar. Sin embargo la comprensión de las disfunciones en el aprendizaje requiere un análisis de sus causas y la búsqueda de los medios para corregirlas, superarlas o compensarlas, en la medida que sea posible. Para ello la observación que el maestro hace del alumno es fundamental y debe servir para valorar objetivamente cuál es la situación y nivel del alumno respecto de sus aprendizajes, pero no para justificar con criterios subjetivos la causa posible del retraso.

8.2.1. El currículo escolar en la dislexia

La respuesta a los alumnos con dificultades de aprendizaje debe plantearse como intrínseca al funcionamiento normal del centro escolar, dentro de un marco curricular único y diverso del que pueden emanar programas flexibles. Lo que significa que el maestro o profesor no debe asumir en solitario esta responsabilidad, la atención a la diversidad debe ser siempre una opción colectiva de la escuela, porque no es fácil responder a las necesidades educativas de cada uno de los niños en el aula cuando, por una u otra causa, hasta un 20% de los alumnos de un grupo pueden tener dificultades significativas en su aprendizaje.

En realidad el currículo general es lo suficientemente abierto, flexible y general como para responder a las necesidades del conjunto de la población escolar y permitir que sean los docentes quienes, dentro de los medios a su alcance, elijan aquellas opciones educativas que consideren más convenientes para sus alumnos, ajustándose progresivamente a sus necesidades específicas.

Para cumplir esta condición el proyecto educativo del centro debe dotar al profesorado de un abanico de estrategias metodológicas y recursos didácticos para ajustar la programación de áreas y materias a la diversidad de capacidades y necesidades de todo el alumnado, y evaluar tomando como referente las opciones recogidas específicamente en las programaciones colectivas o individuales.

La escuela puede contar para este cometido con los referentes legales y normativos que actualmente, y no es factible que en el futuro dejen de hacerlo, permiten flexibilizar el currículo y adaptar la propuesta educativa teniendo en cuenta las diferencias entre los alumnos y alumnas. El Proyecto Curricular del centro debe recoger todo tipo de capacidades, adecuar la secuencia de contenidos a los diferentes ritmos de aprendizaje, adoptar metodologías diversas y evaluar a todos los alumnos en función del progreso que han realizado con respecto a su nivel inicial.

No obstante, a pesar de que un equipo docente elabore un Proyecto Curricular sensible a la diversidad, seguirán apareciendo dificultades de aprendizaje en algunos alumnos, por tanto es posible que las actuaciones previstas no incluyan las características

específicas de la dislexia: persistencia en la dificultad lectora, importante disortografía e interferencia significativa en la comprensión lectora derivada de estas dificultades. En estas situaciones los niños y niñas disléxicos deben y pueden disponer de la posibilidad de tener un currículo adaptado o modificado.

Los centros escolares y los docentes tienen la posibilidad de elaborar adaptaciones y modificaciones en el currículo de un grupo de alumnos o de un alumno individualmente. Adaptar el currículo debería ser un proceso natural y consustancial a la tarea de enseñar cómo, en realidad, siempre han hecho y hacen los maestros y profesores de una u otra manera para facilitar y posibilitar el aprendizaje de sus alumnos.

8.2.2. Adaptar el currículo

Cuando se habla de adaptaciones curriculares se está hablando sobre todo, y en primer lugar, de una estrategia de planificación y de actuación docente, de un proceso para tratar de responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno. Las adaptaciones y modificaciones curriculares son estrategias educativas de distinta profundidad e intensidad de acuerdo con las características de un alumno o grupo de alumnos que tiene el objetivo de facilitar el proceso de aprendizaje, e implica realizar los ajustes necesarios en los elementos de acceso al currículo o sobre alguno de sus elementos básicos – objetivos, contenidos, metodología y evaluación– porque hay alumnos que tienen dificultades, simplemente a causa de impedimentos para acceder a las experiencias de aprendizaje.

El principal obstáculo que tienen los alumnos disléxicos, superadas las etapas iniciales del aprendizaje, está en conseguir tener acceso a los conocimientos académicos, a la información que la escuela ofrece en formato impreso, libros de texto, hojas de trabajo y, actualmente, también la pantalla del ordenador; paralelamente, también deben exponer los conocimientos adquiridos a través de la escritura. Los alumnos que no pueden leer con la misma eficacia que sus compañeros o expresarse por escrito con la corrección exigida en su nivel escolar, no pueden acceder con eficiencia a los contenidos presentados exclusivamente en estos formatos y, por tanto, tendrán menor oportunidad de aprenderlos y de comunicarlos en clase o en situaciones de evaluación.

En este punto debe plantearse el concepto de accesibilidad, este concepto tan común y bien entendido en otras situaciones debe aplicarse, también, en los casos de dificultades en la lectura y la escritura y consiste en realizar las adaptaciones necesarias y razonables para hacer accesible la información y el trabajo en el aula a través de materiales escolares en formatos más próximos a las habilidades de los alumnos.

Adaptar o modificar el currículo debe suponer seleccionar, priorizar y temporalizar las demandas para dejar de centrarse en las dificultades de los alumnos y priorizar sus puntos fuertes, con amplitud y flexibilidad en la programación, con introducción de apoyos técnicos que ofrecen distintas vías para acceder de manera rápida y eficaz a la información; es decir, proporcionar a los alumnos disléxicos todos los recursos al alcance

de la escuela y la familia para facilitarles el acceso al currículo. Se trata de que el alumno cuente con todos aquellos recursos necesarios para poder acceder al currículo ordinario, ya que muchas veces la dificultad del alumno no está en lo que tiene que aprender, sino en los medios con los que cuenta el sistema educativo para enseñárselo.

La primera condición para responder a las dificultades de aprendizaje es profundizar en el conocimiento sobre qué procesos relevantes y necesarios son deficitarios y qué adaptaciones o modificaciones son imprescindibles. Ello permitirá concretar las preocupaciones y, por tanto, los objetivos de cada intervención.

En resumen, los principios que deben cumplirse para elaborar una adecuación o modificación curricular son:

1. Reflexionar sobre los objetivos de la enseñanza, y lo que el niño o niña disléxicos pueden o no pueden aprender en la misma forma, tiempo y eficacia que sus iguales; a mayor dificultad, mayor nivel de adaptación curricular o, dicho de otro modo, mayor necesidad de medidas extraordinarias.
2. Cuáles son las decisiones metodológicas más adecuadas para ayudar al alumno en aquello que sí puede hacer.
3. Incorporar a la evaluación los mismos criterios metodológicos que se han establecido en la adaptación o modificación del currículo.
4. Comprobar que las adecuaciones o modificaciones que se le han aplicado permiten al alumno mejorar su rendimiento.
5. Familia y escuela deberán compartir el proceso y las decisiones sobre cómo y cuándo aplicar estas medidas. Hacerlo así permitirá trabajar en un clima de confianza que será imprescindible en momentos de duda o incertidumbre.
6. La lectura y la escritura forman parte de la competencia lingüística. Esta competencia es transversal y necesaria para todas las áreas del currículo, por ello las medidas que se adopten deben extenderse a todas las áreas curriculares.

8.2.3. Adaptar la evaluación

Por lo general, la evaluación se entiende como el medio para comprobar, cada cierto tiempo, que los alumnos han alcanzado los resultados esperados en su aprendizaje. Dicha evaluación suele ser de carácter normativo, en la que se compara el rendimiento de un grupo de alumnos con los rendimientos medios alcanzados por la población escolar de la misma edad.

No es frecuente pensar en la necesidad de adaptar la evaluación, se tiende a evaluar a todos los alumnos de la misma manera, con la misma cantidad de ejercicios y en el mismo tiempo, sin pensar en las diferencias entre unos y otros. Hay alumnos a quienes angustia enormemente una situación de examen, niños para los que es un

tormento leer en voz alta en clase, a otro realizar un ejercicio en la pizarra le puede comportar una situación de estrés excesivo, como también los hay que se sienten terriblemente inseguros ante el profesor. Las evaluaciones, así entendidas, pueden enmascarar los aprendizajes reales de un alumno, su capacidad o su competencia, piénsese en lo que supone una evaluación únicamente basada la lectura y la escritura en un alumno disléxico, resulta obvio que sus dificultades no serán imputables a su capacidad para aprender, sino a unos medios de acceso y expresión inapropiados.

En estos casos será necesario adaptar los procedimientos de evaluación, y dichas adaptaciones deberán tener como objetivo averiguar los conocimientos reales de los alumnos para los que las evaluaciones comunes no permiten mostrar su rendimiento potencial. La evaluación debe ser el continuo de las adaptaciones o modificaciones curriculares, algo así como la clave de todo el proceso de adaptación, debe priorizar, flexibilizar y evitar las concepciones homogeneizadoras en las que todos los alumnos hacen lo mismo, al mismo tiempo y de la misma forma.

Uno de los componentes de las adaptaciones es la concreción de los objetivos. Dicha concreción debe reflejarse en las evaluaciones para evitar el riesgo de que pasen desapercibidos progresos, en los aspectos del aprendizaje que no estén afectados por las dificultades del alumno; por pequeños que sean estos progresos son importantes aunque sea solamente desde el punto de vista de la motivación, además permiten mostrar a las familias el avance de sus hijos en aquellas áreas en que puede mejorar y con ello se estimula el proceso de colaboración entre los padres y la escuela.

Los criterios claros en los objetivos curriculares posibles para el alumno conllevan una mejora significativa en las vivencias de todos los protagonistas de la gran aventura de enseñar y aprender: el niño, la familia y, evidentemente, los maestros y profesores. Porque algunos alumnos, también algunos alumnos disléxicos, pueden arrastrar una historia de aprendizaje repleta de fracasos, es posible que no hayan adquirido los contenidos básicos, que tengan *lagunas* que a su vez les impidan aprender nuevos contenidos. Aparece un desfase entre la competencia curricular de esos alumnos y la de sus compañeros, todo lo cual genera una espiral creciente de desmotivación y desinterés; es posible que algunos de estos alumnos muestren comportamientos problemáticos, ante tal situación no es de extrañar que el profesorado esté preocupado, y viva su trabajo con mucha tensión y desesperanza.

8.3. Accesibilidad en el currículo y la evaluación

Desde el inicio, para los niños con dificultades en la adquisición de la lectura tener acceso a los contenidos escritos va más allá de los beneficios propios de esta habilidad, que desarrolla el habla y el lenguaje, la percepción auditiva y la memoria de trabajo, aspectos todos ellos donde los alumnos disléxicos presentan dificultades. La primera medida de accesibilidad es leerles a los niños.

Es cierto que muchas familias y escuelas se complacen en leerles a los niños que

no están en edad de hacerlo solos, pero cuando se considera que deben ya leer por sí mismos se pasa a una actitud de exigencia, se espera que mejore, que lea con mayor agilidad y menos errores día a día; cuando esta premisa no se cumple se genera un sentimiento de frustración, ansiedad y urgencia para los padres y los maestros, pero también para el niño.

El ejercicio de una lectura obligatoria, en la clase ante sus compañeros y un maestro que muestra en su rostro una evidente reprobación o en casa acompañado del padre o la madre desconcertados por la poca competencia de su hijo, genera tal nivel de presión que no es de extrañar que el niño desarrolle aversión y rechazo hacia la lectura.

La lectura competente que la familia o el maestro presenta al aprendiz de lector, no importa la edad, un modelo que motiva al esfuerzo necesario para mejorar, al esfuerzo gratificante de conseguir acceder al material escrito con autonomía, permite el conocimiento de historias y contenidos que de otra forma serían difíciles de alcanzar, genera confianza en el entorno y en uno mismo y, además, puede ser muy divertido.

8.3.1. En Educación Primaria

Los objetivos curriculares en Educación Primaria presuponen que el alumno adquiere sin dificultades la mecánica de la lectura y progresivamente puede acceder a la comprensión del lenguaje escrito, pero si esta habilidad no se establece de manera adecuada, la complejidad creciente de los textos puede mermar la comprensión. Este es el principal problema en los alumnos disléxicos, en estos casos es muy recomendable iniciar, de forma inmediata, las adaptaciones necesarias tanto en las áreas del currículo, para posibilitar la adquisición de conocimientos, como en la evaluación de los conocimientos adquiridos.

Los alumnos disléxicos continúan desarrollando la lectura, pero el tiempo en el que pueden conseguir la necesaria agilidad supera con creces el tiempo que les concede el sistema educativo. La escuela puede mejorar esta situación con medidas adaptativas como:

- ***Textos de Lectura Fácil.*** Existen organizaciones nacionales e internacionales que impulsan la adaptación y elaboración de textos en Lectura Fácil; esta es una metodología de accesibilidad a la lectura. Se entiende por Lectura Fácil los materiales elaborados o adaptados con especial cuidado para que puedan ser leídos y comprendidos por aquellas personas que tienen algún tipo de dificultad en la comprensión del texto escrito, es evidente que dichos materiales serán útiles para cualquier alumno que, por una u otra causa, tenga dificultades en la lectura, no únicamente para los alumnos disléxicos.
- ***Proporcionar el apoyo de la lectura oral.*** La lectura por parte de los maestros, o los padres en casa, de los enunciados de problemas o demandas

de los ejercicios a realizar, ya sea colectiva o individualmente.

- **Tiempo.** Procesar la información recibida y responder por escrito a las cuestiones que se les formula requiere en los niños y niñas disléxicos más tiempo del previsto habitualmente, debe dárseles el tiempo necesario o ajustar la cantidad de trabajo.
- **Facilitar la información por diversas vías.** La colaboración de la familia y la escuela puede facilitar que los alumnos reciban la información en distintos formatos: vídeos referentes a los temas de estudio, grabaciones en audio, gráficos, etc.
- **Tecnología.** Iniciar al alumno en el uso de las tecnologías informáticas le va a permitir en el futuro mayor autonomía. A lo largo de su etapa educativa y, seguramente a lo largo de toda su vida, va a necesitarlas para la búsqueda de información y para mejorar la corrección de sus trabajos, utilizar el ordenador y los correctores ortográficos es de gran utilidad para estas personas, pero además debe pensarse que corregir muchas veces una palabra y hacerlo de manera inmediata es la mejor manera de llegar a almacenarla en la memoria; los correctores ayudan a mejorar la calidad ortográfica.
- **Exposición oral de los conocimientos.** Muchas veces los alumnos disléxicos son más competentes en la exposición oral de sus conocimientos que en la forma escrita, por lo que debe permitírseles utilizar esta forma de comunicación. Sin embargo, en algunos casos, el lenguaje oral puede estar también afectado, por lo que debe ser el propio niño quien decida cómo hacerlo. También se puede aplicar una opción que incluya ambas formas, permitiendo al alumno realizar su trabajo escrito y complementar su ejercicio con explicaciones orales, siempre realizadas en el tiempo más breve posible después del ejercicio escrito.
- **Ayudas tecnológicas.** Los automatismos son muy difíciles para estos niños, debe permitírseles contar con las ayudas necesarias para evitar errores: tablas de multiplicar, calculadoras, diccionarios electrónicos, etc.
- **Lenguas extranjeras.** Mejorar una estructura lingüística escrita y utilizarla con corrección es una ardua tarea para los alumnos disléxicos, conseguir simultanear el aprendizaje de diversos idiomas es una tarea casi inalcanzable en la mayoría de ellos. Los segundos o terceros idiomas deben trabajarse únicamente a nivel oral.

8.3.2. En Educación Secundaria Obligatoria

Con la edad no desaparecen los problemas, la dislexia no remite de manera espontánea, persisten las dificultades en velocidad y precisión lectora y emergen con severidad las

dificultades en la ortografía. En esta etapa educativa los alumnos disléxicos precisan, quizás con mayor intensidad, el apoyo que les facilite el aprendizaje: la selección de los objetivos que les permitan progresar en relación con su propio nivel y la provisión de algunos recursos y medios técnicos de acceso al currículo.

Pero es que además, en esta etapa de su desarrollo, el niño deja de serlo para entrar en la adolescencia, etapa en el proceso de crecimiento y desarrollo que puede ser aún más difícil si debe abordarse con una visión desesperanzada de uno mismo. Sabemos que la dislexia y otros trastornos de aprendizaje no son de origen emocional pero, inevitablemente, tienen una notable repercusión en la vivencia de quien las padece, porque las dificultades de aprendizaje y los consecuentes fracasos escolares van produciendo un creciente sentimiento de frustración.

El adolescente siente la necesidad de desprenderse de la tutela de sus padres, aspira a una mayor independencia, desea resolver los problemas por sí mismo, lo que deriva en una mayor introversión, en dificultades de comunicación con los adultos y en el rechazo de las ayudas que hasta este momento le habían permitido enfrentar los cursos escolares.

Otra característica propia de la edad es la búsqueda de intimidad, se establecen relaciones de amistad muy significativas, los confidentes dejan de ser los padres para ser los amigos y las amigas. Independencia, intimidad y también la búsqueda de la identidad son características de la adolescencia. Su consecuencia, la percepción de soledad e incompreensión, propia de la adolescencia pero agravada por la conciencia de fracaso. Lo que perciben los adultos, padres o maestros y profesores es desmotivación, apatía y rebeldía, que pueden desencadenar correlatos conductuales como:

- Ansiedad: con las posibles manifestaciones, como problemas de sueño o trastornos psicósomáticos
- Aumento de la fatiga
- Desinterés por el estudio, porque el esfuerzo deja de ser gratificante ante unos resultados siempre insuficientes en relación con la inversión de tiempo y empeño
- Disminución de la autoestima: baja el concepto de sí mismo, aumenta la inseguridad y puede incrementar las conductas agresivas o vanidosas, con la consecuencia del rechazo del entorno

No es de extrañar que la adaptación escolar en esta etapa presente mayores dificultades si cabe, convirtiendo el progreso escolar de los alumnos con trastornos de aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria en un complejo y difícil reto, sin embargo al hablar de adaptar o modificar los instrumentos, procedimientos y criterios de evaluación, en esta etapa, como en las anteriores, ha de entenderse que no se plantea rebajar o reducir el nivel de conocimientos, sino de buscar cuantos procedimientos puedan ayudar al alumno a adquirirlos, entre los que se pueden encontrar:

- Mantener e incrementar, si fuera necesario, los medios técnicos introducidos en Educación Primaria para facilitar el acceso, directa o indirectamente, a los contenidos y experiencias de aprendizaje.
- En las tareas de lectura se puede proporcionar el apoyo de grabaciones en audio o de los programas lectores para que puedan seguir el texto mientras escuchan su contenido.
- Proporcionarles la información de los temas resumidos.
- Señalar las partes más importantes de los libros de texto.
- Contar con compañeros de lectura.
- Revisar el vocabulario de las lecturas para asegurar que los alumnos lo comprenden.
- Proporcionar información sobre vídeos y películas relacionadas con los temas trabajados.
- No hacer leer al alumno en público sin su aceptación.
- Ajustar la cantidad de trabajo, es más importante la comprensión de conceptos claves que el número de ejercicios realizados.
- Sustituir la presentación de trabajos escritos por exposiciones orales, vídeos o pósteres sobre el tema de estudio.
- Permitir el uso del ordenador para la presentación de trabajos.
- La ubicación en el aula es importante para mantener la atención y para que el profesor pueda controlar mejor si el alumno ha comprendido las instrucciones.
- Proporcionar la información oralmente.
- Proporcionarle fotocopias de los apuntes tomados en clase por un compañero o de las notas sobre el tema del profesor.
- Permitir las respuestas orales en situación de evaluación.
- Valorar el contenido de las respuestas por encima de la ortografía. Puede establecerse una penalización para las faltas de ortografía distinta de la general para el grupo.
- Es especialmente importante revisar los procedimientos y técnicas de evaluación y en su caso adaptarlos a las características del alumno.

8.4. Educación Secundaria Postobligatoria: Bachillerato y Ciclos Formativos

Abandono prematuro: El fracaso escolar en la Educación Secundaria Obligatoria puede generar la renuncia o el rechazo a seguir vinculado a la formación académica, el fracaso conlleva la descalificación e incluso la estigmatización del alumno, su culpabilización; el éxito y el fracaso en el sistema educativo se vinculan a las características personales y sociales de los estudiantes, pocas veces se piensa que la institución escolar tenga alguna la responsabilidad en este proceso. En realidad el abandono escolar empieza a fraguarse mucho antes de que el problema se manifieste, es el resultado de un progresivo proceso

que les desvincula de la escuela.

Ante esta situación algunos adolescentes están desprotegidos, se encuentran en las etapas de mayor vulnerabilidad, carecen de autoestima y seguridad, de autonomía personal; las consecuencias pueden dar lugar a problemas de convivencia, a conductas perturbadoras, a actitudes opositoras, al absentismo e incluso a algún tipo de violencia. Estas actitudes se manifiestan en la vida cotidiana de los adolescentes y, por tanto, también en la escuela y en las aulas, los profesores que deben afrontar estas conductas perturbadoras también están desprotegidos.

Los factores que contribuyen al abandono son diversos y pueden ser acumulativos; su repercusión se multiplica cuando se suman varios de ellos. Factores socioeconómicos, sociales, adaptativos o circunstancias biográficas que alteran la salud o la estabilidad emocional del niño o adolescente pueden favorecer la actitud de *objeción* al sistema educativo de algunos grupos de estudiantes, pero es evidente que las consecuencias de los trastornos de aprendizaje como la dislexia engrosan notablemente el abandono escolar al terminar la etapa de formación obligatoria.

Es en las etapas educativas postobligatorias donde la equidad en la enseñanza muestra más lagunas. Los alumnos que se enfrentan a condiciones particularmente adversas, ya sea por causas socioeconómicas, culturales o por alteraciones en las características de sus aprendizajes, ven cómo sus posibilidades de mantenerse en el sistema educativo disminuyen notablemente si no se les ofrecen alternativas adecuadas a sus necesidades. Trabajar por la equidad y la igualdad de oportunidades en la educación significa velar por la calidad educativa en situaciones de dificultad y garantizar las condiciones que orienten hacia la permanencia en el sistema educativo a los alumnos que, por una u otra causa, requieren una atención diferenciada, a todos ellos hay que proporcionarles las posibilidades de aprender.

Los alumnos con dificultades de aprendizaje tienen tasas más altas de abandono y menor rendimiento académico que sus compañeros, sin embargo, con la ayuda necesaria, pueden alcanzar los estándares de rendimiento requeridos. ¿Qué hace falta para conseguir que alcancen los resultados deseados?

Este es un juego a dos bandas, o quizá a tres. Por una parte está el alumno, él debe decidir la actitud a tomar ante los estudios, asumir la responsabilidad, pensando y decidiendo por sí mismo, conocer sus límites y sus capacidades, afrontar el desafío con serenidad, esfuerzo y valentía. Es cierto que habrá recibido muchos mensajes negativos sobre su capacidad a lo largo del tiempo, pero es él quien debe tener confianza en sus posibilidades, si él no cree en sí mismo, nadie lo va a hacer.

Por otra parte está la familia, padre y madre, deben descartar la idea de que su hijo con trastornos de aprendizaje es intrínsecamente *vago* y poco merecedor de confianza. Contrariamente si entienden que le gustaría hacer las cosas bien, ser reconocidos si están dispuestos a confiar en él, puede establecerse una vía de comprensión, sin dramatismos, con naturalidad, con aceptación y apoyo, sin sobreprotección y con respeto.

Y finalmente el profesorado debe saber que la idea que tenga de sus alumnos, las expectativas que deposite en ellos va a determinar una parte importante de sus

resultados. Acompañar al alumno en la búsqueda de estrategias, de capacidades, de objetivos. El respeto al alumno debe establecerse sin paternalismos, la premisa debe ser no penalizar al alumno por aquello que no puede hacer, pero no dejar de pedirle aquello que sí puede hacer.

Probablemente estos planteamientos puedan parecer utópicos, pero es la utopía la que debe acompañar nuestros actos, es la utopía la que marca el camino, la dirección en la que debemos orientar nuestras acciones para acercarnos a la conducta ética, a la conducta gratificante, en el trabajo y en el estudio.

8.4.1. Adecuaciones curriculares en la enseñanza postobligatoria

En la enseñanza postobligatoria el nivel escolar se torna más exigente, más sofisticado. Se asume que los estudiantes cuentan con los prerrequisitos apropiados, las técnicas, las capacidades y las habilidades de estudio necesarias para adquirir los conocimientos propios de este nivel de estudios. Sin embargo para tener éxito en estos objetivos es necesario haber alcanzado capacidad suficiente en la lectura y la escritura para aprender de forma autónoma, y utilizarla como el medio más eficiente para pensar y para transformar el pensamiento, en definitiva para aprender.

Pero los alumnos disléxicos, si bien generalmente no tienen mayor dificultad en la comprensión, sí la tienen en acciones elementales pero imprescindibles para seguir el ritmo de las clases como sus compañeros, muchas veces les resulta imposible tomar notas y escuchar al profesor simultáneamente; la cantidad de lectura necesaria para el estudio resulta excesiva, el tiempo es su espada de Damocles, de igual manera en el estudio que en los exámenes es con frecuencia insuficiente. Quizás tenga dificultad en expresar por escrito sus ideas y evidentemente su ortografía resulta inaceptable para los estándares establecidos.

Frente a esta situación existen dos actitudes posibles; sentenciar que el que *no sirve* no tiene por qué seguir estudiando, o decidir que si nuestro hijo o nuestro alumno está dispuesto a perseverar en sus estudios nosotros, padres o profesores, estaremos a su lado para que consiga sus objetivos.

Algunas recomendaciones que pueden beneficiar a los alumnos disléxicos podrían ser:

- Resaltar la información relevante de cada tema y de los contenidos explicados en clase
- Utilizar instrucciones simples y claras
- Proporcionar un glosario con los términos más frecuentes que facilite la comprensión de los contenidos en cada tema
- En la medida de lo posible, elaborar y utilizar textos cortos, elegir textos correctos y bien organizados que ofrezcan un buen modelo del tipo de conocimiento que debe alcanzar el alumno

- Proporcionar un listado de preguntas más generales que pueda hacerse tras la lectura de cualquier texto: ¿Lo entiendo? ¿Cuál es la idea fundamental? ¿Qué otra cosa sé que esté relacionada con lo que estoy leyendo?
- Proponer un listado de preguntas específicas al contenido de un texto determinado que deberían contestarse después de una lectura del mismo
- Permitir el uso de grabadoras en alguna clase, de forma que les facilite el proceso de tomar apuntes en aquella materia.
- Permitir que los alumnos dispongan de tiempo extra para realizar sus exámenes
- Permitir que tengan la ayuda de un alumno colaborador que les pueda leer el examen en presencia del profesor
- Permitir la posibilidad de exámenes orales o mixtos: en parte escritos y en parte orales
- Permitir el uso de ordenador para realizar los exámenes
- Permitir elaborar un borrador o un esquema previo a cumplimentar el examen
- Permitir el uso de calculadora y de programas informáticos para realizar cálculos complejos
- Permitir la elección de la ubicación en el aula
- Permitir un alumno colaborador que les proporcione los apuntes y notas de clase que sean necesarias para el seguimiento adecuado del curso

Todas estas medidas deberían concretarse en una modificación curricular. Una forma objetiva de valorar la necesidad de adaptaciones y modificaciones en la enseñanza postobligatoria es disponer de un diagnóstico donde se establezcan las características de las disfunciones que presente el alumno. Se entiende que ante la constatación de dicho trastorno el centro no debe tener ningún problema para realizar una modificación curricular, dicho diagnóstico puede proceder tanto de los servicios administrativos públicos, como de los servicios del propio centro o de profesionales expertos externos.

Las adaptaciones y modificaciones curriculares son estrategias educativas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles de la educación, incluidos la enseñanza postobligatoria y la universitaria; deben facilitar los medios y servicios necesarios y disponer las evaluaciones tomando como referencia los objetivos y criterios que se hayan fijado en las adaptaciones y modificaciones curriculares que se hubieran realizado. Todos los recursos utilizables deben estar a disposición de los alumnos y facilitarlos siempre que ellos los demanden, sin embargo puede suceder que el alumno no acepte un trato diferente respecto de sus compañeros; si se siente capaz de seguir sus estudios sin modificación alguna padres y profesores deben respetar su decisión.

Los alumnos y alumnas disléxicos están en una situación de vulnerabilidad por lo que es prioritario aceptar que las adecuaciones o modificaciones no son un privilegio, ni una forma de rebajar objetivos, sino una cuestión de equidad.

Epílogo: ¿Y ellos qué piensan?

El objetivo de este libro es que las personas que lo lean entiendan qué es la dislexia, pero también y, fundamentalmente, que comprendan qué significa esta dificultad. Nadie mejor que los propios afectados puede explicar sus impresiones y sentimientos, es el momento de darles voz.

La que sigue es una carta de María en la que explica sus emociones pasadas y presentes:

Yo desde bien pequeña siempre me he sentido diferente en el colegio porque no entendía muchas cosas, cuando me tocaba leer en clase lo pasaba fatal, me leía 3 veces antes el texto por si el profesor me decía que se lo explicara y aun así divagaba. Me acuerdo que me [sic] fingía afonía para no leer, o decía que me encontraba mal. Pero siempre he estudiado mucho, mis padres me han inculcado que tenía que estudiar que tenía que esforzarme y siempre lo hecho [sic] pero no llegaba. Las tablas de multiplicar fueron mis odios de los primeros años de primaria, me quedaba siempre castigada sin patio porque no conseguía aprenderlas. Tenía refuerzo de todo tipo en lenguas, inglés [sic], matemáticas. El otro día cuando le pregunte [sic] a mi madre porque [sic] no había visto raro el no aprender las tablas me dijo que hablo [sic] con una profesora y le dijo que me costaba mucho y que no hacía falta que me machacara, ya las aprendería, cosa que no he hecho a día de hoy, que me potenciara y apoyara en otras cosas, era muy buena dibujando y siempre he hecho deporte de alta competición, he llegado a ser campeona de Cataluña de atletismo. Recuerdo mis años de colegio como muy duros, en la ESO me aprobaron las matemáticas porque hable [sic] con el profesor y le dije que me iba hacer [sic] bachillerato artístico, que allí no tenía [sic] matemáticas y por eso me las aprobó, pero no sé nada veo números y me colapso, me bloqueo no sé por dónde empezar y ya lo he dejado por perdido. Cuando empecé el bachillerato me costó horrores, lo hice en dos años pero

era muy raro, porque en las asignaturas de arte sacaba 7, 8 y 9 mientras que las [sic] todas las lenguas iba justa entre suspendo y aprobado. Siempre iba a repaso pero no había manera de entender la sintaxis ni solucionar la acentuación. Pase [sic] los cursos y fui a la selectividad, la primera vez la suspendí con un 3,95 pero como siempre había estado entre aprobado y suspendo [sic] estaba acostumbrada. Estudie [sic] todo el verano y en septiembre saque [sic] un 4,00, pero el día anterior tuve que ir al hospital porque me puse malísima con los nervios, ahora entiendo el porqué me puse enferma, o me pongo enferma a día de hoy cuando hago exámenes en la facultad.

Siempre he intentado ocultarlo, parecer normal y ser responsable porque mis padres lo han pasado mal y no quería darles más problemas de la cuenta, y como sabía [sic] que estudiando mucho lo sacaba lo hacía. Pero siempre me he sentido contrariada porque veía amigas mías que estudiaban menos y sacaban buenas notas y yo no, y me veía más espabilada que ellas. He tenido esa doble cara, me sentía tonta porque me faltaba memoria porque necesitaba muchas horas de estudio pero a la vez me veía buena deportista espabilada, inteligente. Tengo un hermano que tiene un año más que yo, y siempre lo han tachado de inteligente y me han comparado siempre diciendo que yo no lo era pero tenía otras cosas, era muy constante. Por eso y por la rabia que tenía [sic] a todos, me esforzaba y he llegado a la universidad. Pero mi novio que estudia conmigo la carrera, veía cosas raras fue el primero en decírmelo porque estábamos estudiando y me decía, explícamelo; empezaba a explicárselo y me decía ¿esto de donde [sic] lo has sacado? aquí no pone esto, esto no significa eso. Entonces me di cuenta que si [sic] que las palabras que no entiendo me las salto, o busco una palabra fácil para explicarlo a mi manera, puedo cambiar el sentido al párrafo.

Desde que me he empezado a informar me he dado cuenta de muchas cosas y las he relacionado. Yo trabajo en un despacho de procuradores y realmente soy buena en ello, me han ascendido hace poco. Pero analizando las cosas y veo que cuando paso notas al abogado siempre las paso primero por el corrector porque me da vergüenza hacer faltas y sé que las hago. En la facultad deje [sic] de poner acentos en los exámenes, nunca me han dicho nada por ello. Porque me sentía confusa en unos si [sic] en otros no, y como los profesores lo justifican por el poco tiempo que se da para los exámenes no he tenido problemas en ese sentido, pero si en explicarme me cuesta seguir un hilo y explicar puntos por punto, hago redacciones raras pero lo sé e intento modificarla [sic], pero no diferencio un escrito bien redactado que no lo está [sic]. He tenido muchos problemas por sentirme insegura, deprimirme porque no me salían las cosas, estar 8 horas estudiando llegar a casa y pensar esto no

te lo sabes y deprimirme, pero al día siguiente volver a la carga y pensar va si todo el mundo puede tu [sic] no vas a ser menos. Eso es lo que me ha llevado a estudiar tanto y esforzarme tanto. Ahora estoy convencida que [sic] tengo dislexia, y hablando ayer con mi madre ella entendió muchas cosas que también les [sic] pasan a ella. He leído siempre, me gusta la lectura, leer novelas, pero mi novio dice que para todo lo que leo ni me expreso como debería ni escribo como debería, y puede que tenga razón. El primer día que fui a la universidad, estuve en la primera clase y llegue [sic] a casa llorando porque no me había enterado nada [sic], necesite [sic] un año para situarme y entender la dinámica que utilizaban como [sic] estudiar como [sic] aprobar, y la verdad es que siempre he sido muy intuitiva. En la universidad eso me ha llevado aprobar [sic] más de una asignatura ya que iba a clase y sabía [sic] a lo que el profesor le daba más importancia, me informaba de exámenes de otros años que [sic] era lo importante y descartaba temas dándole más importancia a otros. Que estudiaba más y que muchas veces no me equivocaba, me salían los temas y aprobaba. Siempre he tenido que ir por delante esa es la sensación final. Si me puse en contacto con vosotros es porque realmente me dado [sic] cuenta que [sic] necesito ayuda, pero creo que el reconocerlo ya es mucho porque por una vez no me siento tonta y justifico todo esto a algo que no entendía.

Seguramente también puedan ayudar a este objetivo las respuestas que dieron algunas personas disléxicas a la pregunta: ¿Puedes explicar alguna situación que recuerdes como especialmente desagradable? Estas son algunas de ellas:

- *Toda mi vida académica (17 años, 1º curso de Bachillerato)*
- *Leer en voz alta delante de mis compañeros o amigos (18 años, 1º curso de Bachillerato)*
- *Cuando leo se ríen de mí porque no entiendo y lo hago muy mal (14 años, 3º de ESO)*
- *La situación desagradable es la hora de los deberes, siempre los hago mal (14 años, 2º ESO)*
- *Recuerdo cuando aprendíamos a multiplicar y yo no conseguía aprenderme las tablas –confieso que aún no las sé a la perfección–. El recuerdo dramático es que nos separaban en dos grupos, los alumnos que ya las sabían y los que no, yo siempre estuve en la parte de los que no (17 años, 2º de Bachillerato)*
- *Siempre he odiado el cálculo rápido que se hacía en EGB, había que resolver una serie de operaciones en un tiempo determinado, siempre era el alumno que menos operaciones hacía (20 años, Audiovisuales)*
- *Las faltas de ortografía. Los compañeros se ríen de mí (15 años, 3º de ESO)*

- *La incomprensión por parte de algún profesor y algún compañero (11 años, 6° de primaria)*
- *Antes de saber que era disléxico, algunas veces mis padres se enfadaban mucho y acabábamos a las dos de la madrugada de hacer un trabajo (14 años, 3° de ESO)*
- *Simplemente el sentimiento de no estar al nivel de los demás, la desmotivación que esto te produce en los estudios, porque eres consciente de que el sistema que utilizan las otras personas para aprender no es válido para ti y simplemente ya no lo intentas (31 años)*
- *Los fines de semana con un montón de trabajos de la escuela para terminar (11 años, 6° de primaria)*
- *Me aconsejaron que no hiciera Bachillerato. Ahora estoy estudiando Teleco (18 años, Telecomunicaciones)*
- *Mis padres y maestros me trataron como si fuera tonta (43 años, ATS)*
- *No fue desagradable pero sí muy conmovedor, cuando mi hija me dijo, llena de alegría, mamá no soy tonta, soy disléxica (50 años, disléxica, Licenciada en Historia)*

El mayor problema de los niños disléxicos es enfrentarse día a día a su dificultad, esta situación puede generar estrés, ansiedad y dificultar aún más su progreso escolar. De hecho la primera norma para cualquier tratamiento es conseguir el mejor estado emocional posible del niño y para ello es imprescindible una buena comprensión del problema y la colaboración de padres y maestros bien informados y formados. Donde quiera que estén los niños y niñas, deben sentirse a salvo, tranquilos y seguros.

Únicamente comprendemos aquello que conocemos; únicamente entendiendo a los niños y niñas disléxicos podremos actuar de acuerdo a sus características y aplicar la premisa fundamental para tratar con éxito sus dificultades: *Iguals hasta donde sea posible, diferentes hasta donde sea necesario.*

Glosario terminológico

Anamnesis: Entrevista clínica, que debe recoger de forma sistemática los datos de una persona para realizar un diagnóstico, recoge datos como la filiación, el motivo de consulta, los antecedentes familiares y personales, etc. El interrogatorio sistemático nos debe permitir conocer los síntomas más relevantes.

Ansiedad: Estado emocional de tensión nerviosa, acompañado de un sentimiento de temor o de síntomas somáticos de tensión.

Aprendizaje: Es un cambio permanente del comportamiento en virtud de repetidas experiencias previas que se han adquirido de una u otra manera. También por transmisión social de manera deliberada o no, mediante ejemplos que ofrecen personas influyentes del entorno.

Atención: Capacidad para centrarse de manera persistente en un estímulo o actividad concretos. Un trastorno de la atención puede manifestarse con una baja resistencia a la distracción, o por dificultad para realizar tareas o concentrarse en el trabajo.

Atención a la diversidad: Se concreta en el conjunto de criterios al planificar, desarrollar o evaluar, o en todas las esferas del sistema educativo.

Bovarismo: Deriva de la famosa novela de Gustave Flaubert *Madame Bovary*, es “la facultad de concebirse diferente de lo que se es”. Pero tal y como la utiliza Daniel Pennac se refiere a la compulsión frenética por la lectura de libros de ficción.

Congénito: Es congénito aquello que está presente en el momento del nacimiento. Entre las alteraciones congénitas las hay de origen ambiental como la rubéola, de origen genético como las mutaciones genéticas, y de origen mixto, en las que pueden jugar un papel ambos factores.

Cognición: Procedente del latín *cognitio*, significa aproximadamente razonar, e implica el conocimiento alcanzado mediante el ejercicio de las facultades mentales. La cognición es la confirmación de que el conjunto de una señal enviada ha sido recibida y a su vez interpretada o representada por el receptor.

Comorbilidad: Se refiere a la coexistencia de dos o más trastornos.

Deficiencia: Cualquier trastorno estructural o funcional que impide a un individuo realizar la actividad normal.

Depresión: Estado caracterizado por una tristeza profunda.

Desarrollo: Aparición de formas, de función y de conducta que son el resultado de intercambios entre el organismo, de una parte, y el medio interno y externo de la otra. Se designa muchas veces al desarrollo como 'crecimiento'.

Disfunción: es un patrón de desarrollo en el cual una o más habilidades relacionadas no se desarrollan simultáneamente, en el caso de la dislexia la habilidad en la lectura y la escritura se desarrolla más lenta y defectuosamente que el razonamiento verbal.

Dislexia adquirida o alexia: Incapacidad parcial o total para comprender lo que se lee causada por una lesión cerebral.

Efectos neurológicos: Efectos sobre el sistema nervioso y, más concretamente, en lo que respecta a su estructura, funcionamiento y anomalías.

Etiología: Parte de la Medicina que tiene por objeto el estudio de las causas de las enfermedades o trastornos.

Factores de riesgo: Los factores de riesgo son una serie de variables que aumentan la probabilidad de que se produzcan dificultades.

Fonema: La más pequeña unidad fonológica de una lengua.

Funciones ejecutivas: Capacidades implicadas en la formulación de metas, planificación para su logro y ejecución de la conducta de una forma eficaz.

Inteligencia: Capacidad para mostrar un comportamiento adaptativo orientado hacia objetivos. Implica las cualidades necesarias para aprovechar la experiencia, resolver problemas, razonar y afrontar con éxito desafíos y alcanzar objetivos.

Lateralidad: Es la preferencia que muestran la mayoría de los seres humanos por un lado de su propio cuerpo.

Logopedia: Profesión y especialidad que tiene por campo de actividad la detección y exploración de los trastornos de la voz, de la audición, del habla, del lenguaje oral y escrito y la adaptación o readaptación de los pacientes que los padecen.

Neuropsicología: Es la ciencia que estudia la relación entre cerebro y conducta, es decir, estudia de qué manera determinadas estructuras cerebrales y procesos cerebrales mediatizan el comportamiento y lo modulan.

Patología: Es la parte de la ciencia encargada del estudio de las enfermedades o trastornos en su más amplio sentido.

Síndrome: Conjunto de signos y síntomas que aparecen como consecuencia de padecer un trastorno.

Test: Con este término se designan las técnicas de investigación, análisis y estudio que permiten apreciar una característica psicológica o el conjunto de la personalidad de un individuo.

Trastorno del desarrollo: Se refiere a dificultades para alcanzar las funciones tempranas del desarrollo, como por ejemplo las habilidades del lenguaje, de la comunicación, de la socialización y las motoras.

Bibliografía

- Artigas, J., Buisán, N., Carmona, C., García, K., Noguer, S. y Rigau, E. (2009). *El niño incomprendido*. Amat. Barcelona.
- Bravo, L. (2002). “La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el desarrollo de la lectura” – *Estudios Pedagógicos*, N° 28, 165-177.
- Blakemore, S-J. y Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Ariel. Barcelona.
- Canals, R. (1994): *Pruebas psicopedagógicas de aprendizajes instrumentales*. Ona, Barcelona.
- Defior, S. (2000). *Las dificultades de aprendizaje. Un enfoque cognitivo*. Aljibe. Archidona (Málaga).
- Elias, A. (2000). ¿Cuáles son las situaciones que afectan a la autoestima del disléxico? Associació Catalana de Dislèxia. Barcelona.
- Habib, M. y Etchepareborda, M. C. (2001). “Bases neurobiológicas de la conciencia fonológica: su compromiso en la dislexia”, *Rev. Neurol. Clin*, 2(1) 5-23.
- Huerta, H. y Matamala, A. (1995). *Tratamiento y prevención de las dificultades lectoras*. Visor. Madrid.
- Jiménez González, J. y Ortiz González, M. R. (2001). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura*. Síntesis. Madrid.
- Jiménez, J. y Artiles, C. (2001). *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura*. Síntesis. Madrid.
- Miranda, A. (2003). *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de Aprendizaje*. Pirámide. Madrid.
- Morais, J. (1998). *El arte de leer*. Visor. Madrid.
- Outón Oviedo, P. (2004). *Programas de intervención con disléxicos. Diseño, implementación y evaluación*. Ed. CEPE.
- Portellano Pérez, J. A. (1999). *La disgrafía. Concepto, diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. CEPE. Madrid.
- Soriano-Ferrer, M. (2005). “La investigación en dificultades de aprendizaje: un análisis

- documental” *Rev. Neurol. Clin.* 41 (9): 550-555.
- Sans, A. (2008). *¿Por qué me cuesta tanto aprender? Trastornos del aprendizaje.* Edebé. Barcelona.
- Toro, J. y Cervera, M. (1995) *T.A.L.E. Test de Análisis de la Lectoescritura.* Ed. Visor.
- Vallès-Majoral, E. *et al.* (2002). “Trastornos en el aprendizaje de la lectura”. *Rev. Logop. Fon. Audiol.*; XXII (4): 190-196.

Índice

Portada	2
Créditos	8
Índice	9
Introducción	12
1 Preguntas y respuestas sobre la dislexia	14
1.1. ¿Qué es la dislexia?	14
1.2. ¿Cómo podemos saber si un niño es disléxico?	15
1.3. ¿Pueden dejar los niños de ser disléxicos?	16
1.4. Un poco de historia: las primeras descripciones	17
1.5. El concepto de dislexia a través del tiempo	18
1.6. La dislexia en nuestros días	20
2 Lenguaje y aprendizaje	22
2.1. Orígenes de la escritura	22
2.2. Lenguaje y escritura	23
2.3. Aprender a leer y a escribir	24
2.4. ¿Cómo se aprende a leer?	26
2.5. Ya pueden leer	29
3 La dislexia	31
3.1. Un trastorno familiar	32
3.2. Un trastorno neurológico	34
3.3. Un trastorno frecuente	35
3.4. Criterios diagnósticos	36
3.5. ¿Dislexia o dislexias?	38
3.6. Comorbilidad	40
3.7. El diagnóstico	44
4 Cómo tratar la dislexia	48
4.1. La detección	49
4.2. Protocolos de detección de los trastornos específicos de la lectura y la escritura (dislexia)	53
4.2.1. Historia clínica y evolutiva	53
4.2.2. Sintomatología en las diferentes etapas educativas	54
4.3. El tratamiento	65

4.3.1. En casa	67
4.3.2. En la escuela	71
4.3.3. La reeducación	74
5 Aprendizaje, dislexia y emociones	77
5.1. Factores condicionantes en el aprendizaje	78
5.1.1. Factores internos: ¿querer es poder?	78
5.1.2. Factores externos	93
6 El niño disléxico	106
6.1. El descubrimiento de la dislexia. Una historia familiar	107
6.2. La lectura en los niños disléxicos	108
6.3. La escritura en los niños disléxicos	111
6.4. Cómo conseguir que los niños disléxicos sean lectores	116
6.5. ¿Y ellos qué piensan?	121
7 Preguntas y respuestas sobre el sistema educativo	129
7.1. ¿Garantizan las leyes una adecuada atención a los alumnos con trastornos específicos de aprendizaje?	131
7.1.1. Legislación educativa en las comunidades autónomas	133
7.1.2. Legislación educativa en la Comunidad Europea	134
7.2. ¿Son suficientes las leyes educativas para proteger a los niños y niñas que padecen trastornos específicos de aprendizaje?	137
7.2.1. ¿Qué entendemos por inclusión?	137
7.2.2. Inclusión frente a integración	138
7.3. ¿Qué instrumentos prevé la ley para aplicar los principios de integración e inclusión?	138
7.3.1. Currículo	139
7.3.2. Competencias	140
7.3.3. Competencias básicas	140
8 Las competencias escolares y la dislexia	142
8.1. La dislexia y las competencias escolares en las diferentes etapas educativas	143
8.1.1. Competencias básicas en Educación Infantil	144
8.1.2. Competencias básicas en Educación Primaria y Secundaria	145
8.2. ¿Cómo enfrentarse a la dislexia en la escuela?	152
8.2.1. El currículo escolar en la dislexia	154
8.2.2. Adaptar el currículo	155
8.2.3. Adaptar la evaluación	156

8.3. Accesibilidad en el currículo y la evaluación	157
8.3.1. En Educación Primaria	158
8.3.2. En Educación Secundaria Obligatoria	159
8.4. Educación Secundaria Postobligatoria: Bachillerato y Ciclos Formativos	161
8.4.1. Adecuaciones curriculares en la enseñanza postobligatoria	163
Epílogo: ¿Y ellos qué piensan?	166
Glosario terminológico	170
Bibliografía	173