



**UNIVERSIDAD DE SEVILLA**  
**-FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN-**  
**GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.**  
**MENCIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

**TRABAJO DE FIN DE GRADO**  
**EL ESTUDIO DE LA DISLEXIA DESDE LA TÉCNICA DE LA**  
**OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE.**

**ALUMNA: ROALES SÁNCHEZ, PAULA.**

**TUTORA: MORENO-CRESPO, PILAR.**

**MODALIDAD TFG CURSO ACADÉMICO: 2020/21**

**Opción B:** Investigación en el ámbito de la educación y/o formación

## **RESUMEN**

La dislexia es un problema que se extiende desde la antigüedad hasta día de hoy, siendo esta una dificultad de aprendizaje desconocida tanto en los contextos escolares como en los familiares, donde la identificación tardía o inexistente, provoca que la dificultad se agrave debido a la falta de atención temprana. Esta afecta a distintos ámbitos cognitivos del niño que lo padezca, como son las dificultades en conciencia fonológica, fluidez lectora, comprensión escrita, atención, memoria y concentración entre otras, desembocando todo ello en problemas de autoestima e incluso generando situaciones de estrés.

El presente trabajo abarca desde el concepto de dislexia, sintomatología y consecuencias, hasta métodos de actuación futuras, todo ello a través del estudio de un programa de velocidad lectora, aplicado en una alumna perteneciente al tercer ciclo de educación primaria, con el objetivo principal de describir una serie de buenas prácticas con las que mejorar y facilitar las vidas a disléxicos presentes y futuros, para no verse así afectada su autoestima y trabajo. A su vez con el uso de metodologías específicas y diversas pueden no solo enfrentarse mejor a las tareas si no también paliar estas dificultades y reducirlas.

**Palabras claves:** Estudio de caso, Dislexia, “Buenas prácticas”, Educación, Educación Primaria.

## **ABSTRACT**

Dyslexia is a problem that extends from ancient times to the present day, this being an unknown learning difficulty in both school and family contexts, where late or non-existent identification causes the difficulty to be aggravated due to the lack of early care. This affects different cognitive areas of the child who suffers from it, such as difficulties in phonological awareness, reading fluency, written comprehension, attention, memory and concentration, among others, leading to self-esteem problems and even generating stressful situations.

This work ranges from the concept of dyslexia, symptoms and consequences, to future action methods, all through the study of a reading speed program, applied in a student belonging to the third cycle of primary education, with the main objective of a series of good practices with which to improve and facilitate the lives of present and future dyslexics, so as not to see themselves describing their self-esteem and work. At the same time, with the use of specific and diverse methodologies, they can not only better cope with the tasks, but also alleviate these difficulties and reduce them.

**KEYWORDS:** Case study, Dyslexia, “Good practices”, Education, Primary Education.

## Índice

<b>INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN</b>	<b>4</b>
<b>MARCO TEÓRICO</b>	<b>5</b>
<b>METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>16</b>
<b>RESULTADOS Y DISCUSIÓN</b>	<b>19</b>
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>28</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>31</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>35</b>

## INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El primer foco de estudio de la investigación es conocer qué es la dislexia y cómo afecta en el proceso enseñanza-aprendizaje. Para ello se ha hecho una recopilación de datos acerca de las causas y las consecuencias que ésta provoca, para poder así realizar diferentes propuestas de buenas prácticas con el fin de trabajar/abarcara la dislexia en el ámbito educativo, más específicamente centrándose en una técnica de observación no participante con un alumna que presenta dislexia.

Dentro de la investigación, la técnica de observación no participante consiste en una serie de métodos y técnicas de recopilación de datos que nos permite de una forma u otra reconocer aspectos de una realidad más cercana y de esta forma poder analizar, describir, inferir, explicar, aprobar o rechazar teorías sobre el proceso, diagnóstico de la realidad o modelos de intervención, todo basado en los datos obtenidos de la observación ( Campos y Martínez, 2012)

La dislexia es un trastorno específico del aprendizaje que se caracteriza por la incapacidad de reconocer palabras, escasa comprensión y lectura lenta. Es un trastorno que afecta a algunos niños pudiendo provocar el fracaso escolar, por lo que es necesario que se detecte rápidamente para actuar y que el problema vaya disminuyendo poco a poco. Es un proceso lento y muy trabajoso, por lo que es necesario ir abordándolo de la mejor manera posible y siempre beneficiando al alumnado (Serrano y Defior, 2004).

La dislexia puede dar lugar a problemas en otros ámbitos que no sea en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Por ejemplo en el lenguaje oral, en la memoria a corto plazo, en las percepciones visuales y/o auditivas. Además de la existencia de diferentes tipos de dislexia (Benedet, 2013)

Por lo tanto, se ha trabajado en el abordaje de documentos que puedan ilustrar los distintos problemas del aprendizaje que pudieran abordar esta dificultad, para poder contextualizar de una manera eficiente los diversos obstáculos que puedan encontrarse. Para ello, se va a profundizar en los tipos de dislexia, en las posibles causas, y en las diversas formas en las que se puede presentar, para terminar entonces con la investigación de una serie de pautas, o como en el ámbito educativo recoge; una serie de propuestas o/y pautas aconsejables para acompañar, mejorar y superar las diferentes barreras en las que se puede encontrar el alumnado que presente este tipo de trastorno en el lenguaje, llamadas buenas

prácticas, que posteriormente si funciona pudiera usarse como modelo. Así mismo, destacamos el papel de las familias y la comunidad educativa para la mejora del alumnado que presenta algún tipo de dislexia.

Parece interesante abordar este tema, debido a que los planes de estudios del grado en Educación Primaria no lo abordan en profundidad y es conveniente conocerlo, ya que puede que durante nuestra carrera profesional podamos encontrarnos con alumnado que presente este trastorno y no sepamos cómo enfrentarlo.

Un motivo más por el que hemos escogido este tema es porque actualmente nos encontramos impartiendo clases particulares a dos hermanas, las cuales tienen dislexia. A raíz de ayudarles nos hemos ido percatando de lo complicado que es para ellas la lectura y la escritura debido al trastorno que padecen y el poco conocimiento que tenemos normalmente el resto de personas sobre el tema, por lo que nos ha parecido muy interesante indagar en él.

## **MARCO TEÓRICO**

Los ítems presentes en la investigación giran en torno a la dislexia como trastorno del aprendizaje, tomando como referencia un estudio específico de una alumna, la cual cursa el tercer ciclo de educación primaria.

El concepto de dislexia hace referencia a un trastorno propio del aprendizaje, donde la organización mundial de la salud (OMS, 1997- CIE 10) indica que el rasgo fundamental es la dificultad específica y significativa en el desarrollo de las habilidades de la lectura y destaca su no-relación directa con la edad en la que se encuentre, los problemas tanto sensoriales como auditivos o visuales con el factor contextual de una escolarización tardía o inadecuada.

Es por ello que en muchas ocasiones docentes o futuros docentes puedan confundir el simple retraso en la lectura con un problema de dislexia. Cuando encontramos alumnado con este tipo de características lo más importante es la intervención inmediata, ya que de este modo estaríamos pasando de un modelo “esperar el fracaso” a otro de “respuesta a la intervención” como principal forma de detección de casos (Wagner, 2008).

A su vez, la Asociación Americana de Psiquiatría ubica a través del DSM-IV (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, 1996) nos explica la dislexia como un trastorno de lectura dentro de los trastornos de aprendizaje. Esto cambia cuando en 2013 la DSM-V publica cómo la dislexia pasa a tener un tratamiento más especializado al ser considerada como un trastorno “específico” de aprendizaje de la lectura.

Desde el momento en que se aprende el alfabeto y la estructura de las palabras, esta dificultad comienza a manifestarse. Aunque estas actividades comienzan desde el preescolar, no todos los niños tienen la capacidad de distinguir y aprender letras para formar la estructura de palabras, oraciones, párrafos, etc. Esto los hace incapaces de distinguir las palabras que riman como “perro” y “pero”, “gatos”, y zapatos”. Una característica común de los discentes con esta dificultad es que cuando leen, usan sus dedos como guía entre líneas, de lo contrario leerán más de una línea, provocando errores en la lectura. Para ellos, las letras y las palabras saltan (Tamayo, 2017).

Las definiciones clásicas de la dislexia parten de la discrepancia entre la habilidad lectora y la habilidad cognitiva general (cociente intelectual –CI-). Algunos estudios han rebatido estas propuestas basadas de manera exclusiva en la discrepancia entre nivel de lectura y CI demostrando las mismas dificultades en lectura independientemente del cociente intelectual, comprobando con ello que las dificultades no se limitaban exclusivamente al ámbito cognitivo (Tamayo, 2017). Estudios posteriores evidenciaron los déficits fonológicos en las personas con dislexia por lo que autores como Høien y Lundberg (1995) definieron la dislexia como una dificultad en la utilización del lenguaje escrito basada en el sistema fonológico del lenguaje oral.

La dislexia, a su vez, viene determinada por la dificultad de reconocer palabras de forma concisa y fluida, una mala ortografía y pocas habilidades para la descodificación. Este problema proviene de una deficiencia en el componente fonológico del lenguaje que puede derivar en un impedimento en cuanto a la fluidez y comprensión lectora, además de interponerse en la adquisición de nuevo vocabulario (Shaywitz et al, 2008, Wolf et al 2000).

Además, los errores cometidos en la lectura de una palabra, no son la única característica para la detección de la dislexia, sino que podemos identificarlos por la falta de fluidez en el reconocimiento de las palabras escritas, ya que son las encargadas de advertirnos acerca del reconocimiento de un disléxico.

Como recoge Galaburda y Cestnick (2003) en su artículo, la dislexia en los niños y niñas pueden verse desde la infancia y en las edades más tempranas, cuando el alumnado se encuentra ante sus primeros retos de la lectoescritura, pudiéndose apreciar el problema entre las edades de 2 y 3 años. Estos, pueden tener carencias a la hora de la lectura, poseyendo una lentitud considerable en el desarrollo verbal, en representaciones fonológicas en tareas

relacionadas con la fluidez verbal, en una tardía adquisición de la palabra, o en los inconvenientes generados en la pronunciación.

A su vez, los niños y niñas cuando se adentran en el mundo de la lectura, necesitan entender lo que queremos decir cuando hablamos de las correspondencias que se encuentran entre los sonidos del lenguaje (los fonemas; parte fonológica mínima, la cual sirve para discriminar una palabra de otra en una lengua dada, siendo un ejemplo /s/ y los grafemas que es la unidad mínima e indivisa de la escritura de una lengua, en el caso de “s”). Todo ello es necesario para un buen y eficiente proceso de la adquisición lectora, para más tarde cuando el nivel sea mayor y más avanzado, pueda resultar necesario en la adquisición de la lectura de palabras nuevas y desconocidas, además de las pseudopalabras (Martín Pérez, 2016).

Cuando hablamos de palabras desconocidas, nos referimos a las palabras que no usamos frecuentemente o que desconocemos u olvidamos su significado. Para las personas que tienen dislexia esto es importante, ya que les implica un cierto déficit a la hora de la codificación, recuperación y usos de códigos en la memoria, y una carencia en la conciencia fonológica. Sin embargo, cuando nos estamos refiriendo a pseudopalabras estamos empleando este término para aludir a una serie de letras que no constituyen una palabra, si no que se refiere a una copia o una imitación y que por consiguiente no permite el representar una idea. Por tanto, cuando extrapolamos este concepto a las personas que tienen dislexia, se les presenta una grave dificultad a la hora de la lectura, provocándose problemas de inversión de sílabas, realizando sustituciones u omisiones cuando leen o escriben. En consecuencia, las pseudopalabras pueden ayudarnos y facilitar apoyo para trabajar la lectura mecánica, por las rutas léxicas y fonológicas. Estas consecuencias se pueden globalizar, ya que es uno de los problemas más comunes en el alumnado que presenta dislexia (Tamayo, 2017).

Cuando hablamos de los procesos visuales, de la lectura y de la dislexia, Galaburda y Cestnick (2003) recogen que la lectura supone una aleación entre los estímulos fonológicos-auditivos y los símbolos visuales, los grafemas. Tras ello se pensó que la dislexia pudiera tener una causa referente a una dificultad en la visión. Por consiguiente explican que se sabe, tras varios estudios, que los individuos disléxicos muestran un déficit en varias tareas visuales, tales como en la búsqueda visual, la localización visual-espacial, la sensibilidad al contraste visual y la habilidad para la detección de blancos visuales. A pesar de ello, dicen no tener claro los procesos a través los cuales, un déficit visual se viera alterado para la habilidad lectora. Estas ideas e hipótesis son algunas de las cuales que se pensaban y se piensan acerca

de que la dislexia pudiera tener algo que ver con algún déficit visual, ya Orton (1925) lo denominó como “ceguera visual para las palabras”, donde según esta hipótesis, la principal causa sería un déficit específico en el sistema del procesamiento visual, dificultades a nivel de percepción y memoria o dificultades en el sistema oculomotor (Pavlidis 1981).

Estudios más tardíos de Hogben (1997) sitúan el origen de la dislexia en un déficit específico en el traspaso de la información sensorial, desde los ojos hasta las áreas de procesamiento visual. Aun así, Vellutino (1982), demostró que los problemas que tenían los niños y niñas disléxicos no eran de tipo perceptivo únicamente, sino que era un problema lingüístico, ya que, cuando él mismo les mostraba a estos las letras con las que frecuentemente hay confusiones entre las personas disléxicas (con estas letras nos referimos a “p”, “b”, “d”, “b”, etc.), los niños y niñas a la hora de su escritura no tenían problemas, el inconveniente que se les presentaba cuando tenían que hacer una lectura en voz alta de las mismas. Esto puede verse en el apartado de la metodología cuando hemos estudiado el caso de nuestra estudiante y gracias al programa de la velocidad lectora hemos podido observar cómo esto ocurría.

Los estudios de Suárez y Cuetos (2012) también demostraron que cuando las actividades no les exigen una denominación verbal de los estímulos visuales, los disléxicos tienen por objeto una garantización de qué actividad se pueda ajustar al proyecto, siendo similar a los controles. Como hemos podido observar hay una gran controversia en los orígenes de la dislexia a lo largo de los años, pero lo que sí se ha podido reconocer que la dislexia viene dada por condiciones congénitas y evolutivas y aunque las causas no están totalmente confirmadas, se puede saber que en los disléxicos poseen ciertas anomalías neurológicas. Además, de ver que la causa puede ser hereditaria. Hay estudios posteriores que dictan que la dislexia en los niños y niñas se suele manifestar con la entrada en la escuela después de los 7-8 años, cuando el proceso lecto-escritor se supone que ya ha tenido que ser adquirido.

A su vez, existen varias teorías causales sobre la dislexia, autores como Frith (1999) publicaron artículos donde se exponen las diferentes causas del origen de la dislexia, haciendo una división en tres causas, biológica, cognitiva y comportamental. Cuando habla de un origen biológico, hace referencia a un problema neurológico con base genética, por lo que ya se manifiesta en el momento del nacimiento, aunque pueda que se desarrolle a lo largo del tiempo. Desde un nivel cognitivo expone el impedimento que pueda llegar a encontrarse



cuando las áreas del cerebro están afectadas y pueda haber alguna repercusión, provocando un déficit fonológico, y esto puede ser la causa de las dificultades en las relaciones grafema-fonema. En cuanto al nivel comportamental, el resultado puede llegar a ser el escaso adelanto en el ámbito metafonológico, así como la velocidad lectora, el escaso vocabulario o la memoria fonológica.

Así mismo, existen tipos de dislexia. Cuando hablamos de la dislexia acaecida según el momento de la adquisición, encontramos dos tipos. Por un lado, la dislexia evolutiva suele producirse en el ámbito escolar, aparece cuando la causa no tiene nada que ver con ninguna lesión cerebral, además, no hay una razón específica que explique el momento de la aparición, es de forma inesperada. Por otro lado, la dislexia adquirida que aparece después de que el sujeto haya adquirido la habilidad lectora y la pierde en su totalidad o parcialmente. Puede que se produzca el trastorno tras sufrir una lesión cerebral concreta que dañe las distintas áreas del cerebro encargadas de procesar la lectoescritura (Moreno, 2021).

Por consiguiente, los tipos de dislexia que podemos encontrar teniendo en cuenta la ruta procesal afectada (Coltheart, 2005; Spafford and Grosser, 2005) los dividen en tres tipo que desarrollamos a continuación;

*En primer lugar nos encontramos la dislexia fonológica o disfonética que afecta a la vía subléxica, es decir, a la correspondencia grafema-fonema. Este tipo de dislexia dificulta y provoca la mala lectura en las palabras largas y poco frecuentes e incapacita la lecturas de pseudopalabras, provocando errores visuales que pueden dar lugar a lexicalizaciones. Todo ello puede dar lugar a que la personas con este tipo de dificultad lean “espada” en vez de “espaca”. Según el DSM-V, el trastorno específico del aprendizaje, se da entre un 5% y 15% en los niños de edad escolar, siendo la dislexia fonológica uno de los problemas de aprendizaje más comunes en la infancia. También añade que la clasificación actual de la dislexia, en concreto, de la dislexia fonológica es un trastorno específico del aprendizaje con una discapacidad específica en la lectura. Los niños y niñas que presenten signos de dislexia fonológica presentan una lectura poca fluida y lenta, además de ser imprecisa y confusa. También añadir que esta dificultad hace que la descodificación sea pobre y que requiera un gran esfuerzo a la hora de la lectura. En este tipo de dislexia pueden leer las palabras conocidas pero no las desconocidas o las pseudopalabras.*

*En segundo lugar, se encuentra la dislexia superficial que daña a la vía léxica, donde pueden leer todas las palabras menos las no regulares que no se ajustan a las reglas grafema-fonema. La persona puede leer letra a letra pero no percibe la palabra en su conjunto. La velocidad lectora de los niños y niñas que presentan este tipo de dislexia disminuye cuando la longitud de la palabra aumenta. Suelen tener errores de omisión, adición o sustitución de letras y suelen confundir las palabras homófonas; por ejemplo echo (verbo “echar”) de hecho (verbo “hacer”).*

*Y por último, nos encontramos la dislexia profunda o mixta que es la que afecta a ambas vías, la vía subléxica y a la vía léxica. No es posible que puedan leer las pseudopalabras y cometen errores semánticos en palabras del mismo campo semántico pero sin parecido visual. Esta es considerada la más grave, ya que como se ha indicado, se ven afectadas ambas vías. En este tipo de dislexia están dañados los dos procesos de lectura, el fonológico y el visual.*

En la siguiente tabla se ilustra de una manera más visual los diferentes tipos de dislexia según Castles (1993, cit. en Málaga, 2014)

**Tabla 1:** Diferentes tipos de dislexia

<b>Dislexia</b>	<b>Descripción</b>
Fonológica	Problemas para el desarrollo de la lectura grafonémica. (sílabo a sílabo)
De superficie	Problemas para el desarrollo de la lectura léxica. (muy importante para la lectura de palabras irregulares).
Mixta	Combinación de los dos tipos anteriores

Fuente: Castles (1993, cit. en Málaga, 2014)

Por otro lado se presenta una tabla en la que podemos observar según Ardila et al. (2005) los distintos subtipos de dislexia que se clasifican teniendo en cuenta el comportamiento neurológico, tomando como referencia el perfil comportamental o neuropsicológico y el análisis de los errores al leer.

## Tabla 2: Subtipos de dislexia

Fuente: Ardila et al.(2005, cit. en López-Tejeda et al, 2012)

<b>Clasificación con base en el comportamiento neurológico</b>	
Bakker, 1979	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dislexia posterior.</li><li>• Dislexia anterior.</li><li>• Dislexia central</li></ul>
<b>Clasificación con base en el perfil comportamental o neuropsicológico.</b>	
Johnson, Myklebust, 1971	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dificultad en el procesamiento visual (visoespacial).</li><li>• Dificultad en el procesamiento auditivo (audiofónica).</li></ul>
Bakker, 1979	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dislexia tipo P (perceptual)</li><li>• Dislexia visoperceptual.</li></ul>
Quirós, 1964	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dislexia por defectos en el procesamiento central auditivo.</li><li>• Dislexia visoperceptual.</li></ul>
Pirozzolo, 1979	<ul style="list-style-type: none"><li>• Subtipo auditivo-lingüístico.</li><li>• Subtipo visoespacial.</li></ul>
<b>Clasificación con base en el análisis de errores al leer.</b>	
Boder, 1973	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Disfonética: incapacidad para relacionar símbolos y sus sonidos.</li><li>2. Diseidética: incapacidad para percibir simultáneamente un conjunto.</li></ol>
Ellis, 1993	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Dislexia fonológica de desarrollo.</li><li>2. Dislexia superficial del desarrollo.</li></ol>

A conciencia de, existen varias perspectivas que explican cómo se aprende a leer y a escribir, donde Guilera (2020) en su libro cuaderno de dislexia, nos hace una división en tres perspectivas. En primer lugar, se habla de una perspectiva constructivista donde se cree que los niños y niñas están constantemente contrayendo información, dando ímpetu a la lectura de cuentos con las familias. Además dice no haber una conexión clara entre el lector y el pre-lector, sino que hace referencia a un proceso que está en continuo desarrollo. En segundo lugar, una perspectiva conductual donde se puede observar una clara diferencia a la perspectiva anterior, ya que cree que el proceso de lectura requiere una serie de pautas y programación por la cual los estudiantes comenzarán el proceso lector. Dice ser un proceso más individual y da una importancia bastante importante al proceso de decodificación, separando el lenguaje oral de la lectura. Por último, nos explica la perspectiva cognitiva donde se cree que los estudiantes tienen que desarrollar características metacognitivas antes de empezar el proceso lector.

Siguiendo el proceso cognitivo, existen distintos métodos de enseñanza de la lectura. Dependiendo del método utilizado, se pueden establecer diferentes métodos de enseñanza de la lectura. Por un lado, tenemos más métodos de síntesis o letras, y están más centrados en métodos de letras, fonemas o sílabas. Por otro lado. Tenemos métodos más analíticos o globales, que se centran más en las palabras o frases en sí. Debido a este tipo de enseñanza, ha

surgido un modelo de ruta dual, conocido como modelo de doble ruta, que explica que los niños y niñas pueden leer a través de la ruta visual/léxica o la ruta fonológica. Dependiendo de la ruta que se utilicen, leerán de una forma u otra. Por lo tanto, a partir de cómo aprendan a leer, pueden descubrir problemas potenciales (Guilera, 2020).

Encontramos la ruta léxica o visual a partir de la cual, al tocar y utilizar diferentes palabras, las automatizamos y finalmente las leemos de forma general. En otras palabras, la ruta léxica es aquella que usamos cuando leemos las palabras de manera global, sin la necesidad de tener que descomponerlas letra a letra o sílaba por sílaba. En esta ruta el lector hace uso de las representaciones que almacena en su memoria, elaborando un mapa mental de la misma. Cuando hablamos de ruta fonológica no hacemos uso de la palabra anterior como en la ruta anterior. En su lugar, se utiliza la conversión grafema-fonema, que reconoce las letras y las convierte en sonidos. Esta ruta sirve para leer todo tipo de palabras, ya sean palabras desconocidas, pseudopalabras, palabras largas, inventadas o de otros idiomas.

De ahí que, la dislexia se pueda manifestar de diversas maneras y somos los futuros docentes o docentes quienes tenemos que entrar en el juego para combatir los distintos problemas que al alumnado puedan surgirle. Algunos de los síntomas que podemos encontrarnos con problemas en la lateralidad, nociones espaciales y temporales alteradas, no identificando dónde se encuentran. También pueden confundir palabras que tienen igual o similar pronunciación, esto puede producirse a la hora de la lectura y pueda desembocar en una dificultad a la hora de la articulación y pronunciación de palabras. Suelen trasponer las letras, cambiando el orden, utilizando una omisión, adición o sustitución de las letras. Lecturas poco fluidas y lentas, provocando errores en su lección. Además, de provocarles problemas en la concentración en la lectura y en la escritura. Presentan bastantes problemas en la atención y en la memoria a corto plazo y una gran dificultad en la expresión escrita, ya que no tienen un buen manejo de la organización de sus pensamientos y sus ideas. A la hora de la lectura los disléxicos pueden llegar perder el hilo del texto, incapacitándolos para recordar lo leído. Cuando les ofrecemos algún material donde se trabaje la comprensión lectora, podemos observar cómo recurren a extraer los conocimientos generales, más que a la información adquirida de una lectura concreta, para la contestación de preguntas sobre ellos.

A continuación se va recoger la sintomatología general de los alumnos de la etapa de educación primaria de manera más visual, las cuales están divididas por las distintas edades que las conforman según Ramirez (2011, pp. 7-8)

❖ Niños de 6 a 7 años.

- Retraso en el lenguaje.
- Confusión de palabras que tienen una pronunciación similar.
- Dificultades expresivas.
- Dificultad para identificar las tareas.
- Dificultad para identificar los sonidos asociados a las letras.
- Lectura en espejo.

❖ Niños de 7 a 11 años.

- Invierte letras, números y palabras.
- Confunde el orden de las letras dentro de las palabras.
- Dificultad para conectar letras y sonidos y para descifrar palabras aprendidas.
- Presenta dificultad en la pronunciación de palabras, invirtiendo y sustituyendo sílabas.
- Confunde derecha e izquierda y escribe en espejo.
- Su coordinación motora es pobre, se confunde con facilidad y es propenso a accidentes.
- No sujeta bien el lápiz.
- Tiene una mala letra y pobre caligrafía.
- No completa una serie de instrucciones verbales.
- Su comprensión lectora es pobre, es lento para recordar información.
- Tiene problemas acerca del tiempo y no logra saber hora, día, mes y año.
- No logra escribir pensamientos y organizarlos.
- Su gramática u ortografía son deficitarias.
- Muestra dificultad en el aprendizaje de conceptos numéricos básicos y no puede aplicarlos en cálculos o para resolver problemas.

❖ De 12 años en adelante.

- Tiene problemas de concentración cuando lee o escribe.
- Falla en la memoria inmediata no recordando lo leído por su dificultad con la comprensión de la lectura, el lenguaje escrito o las destrezas matemáticas.
- Interpreta mal la información, por su falta de comprensión de los conceptos abstractos y porque lee mal.
- Muestra dificultades en organizar el espacio, sus materiales de trabajo y sus pensamientos al escribir o al hablar.
- No logra planificar su tiempo, ni tiene estrategias para terminar a tiempo sus tareas y exámenes.
- No funcionan sus habilidades sociales y no logra hacer amigos ni entender las discusiones.
- Evita leer, escribir y las matemáticas y se bloquea emocionalmente.
- Gran dificultad para el aprendizaje del lenguaje extranjero.
- Tendencia a la escritura descuidada, desordenada y en ocasiones incomprensible.
- Presenta inconsistencias gramaticales y errores ortográficos, a veces permanencia de las omisiones, alteraciones y adiciones de la etapa anterior.

Todo ello, a los alumnos puede causar un cansancio, ya que el esfuerzo que tienen que hacer es mucho mayor que en niños y niñas que no tienen este problema, pudiendo desembocar en problemas de fracaso escolar y desinterés si no se encuentran motivados y estimulados por parte de los docentes, siendo nuestro papel muy importante, además de esencial.

Por todo y más es necesario que los docentes se involucren en su totalidad para frenar de la mejor manera estos obstáculos, ofreciéndoles ayudas y pautas para que se desenvuelven de la mejor manera. Existen numerosos programas para erradicar estas dificultades y que los niños y niñas trabajen para que vayan obteniendo buenos resultados en las diferentes etapas educativas y estén en el mismo nivel que sus compañeros y compañeras.

Centrándonos en la fluidez lectora, qué es el instrumento que se va a desarrollar en esta investigación, podemos encontrar números autores que se han interesado por este tema y

han ido investigando y estudiando para poder desarrollar diferentes estrategias y programas de intervención.

Tradicionalmente, las intervenciones se han centrado principalmente en el campo fonológico y se han logrado resultados importantes en la mejora de la conciencia fonológica y habilidades de decodificación. Sin embargo, al analizar los resultados obtenidos, no se ha observado extender estos avances a otras habilidades, como la fluidez o comprensión de textos (Shaywitz et al, 2008; Wolf et al, 2000). Por lo tanto, es necesario desarrollar intervenciones que se dirijan específicamente a estas habilidades. Especialmente para niños que presentan estas dificultades de lectura. En esta investigación que realizaron estos autores se ha demostrado que la ayuda directa y profunda es esencial para que mejoren la fluidez (Snowling y Stackhouse 2008). Enseñar y mejorar las habilidades del lenguaje escrito requiere mucha lectura y práctica continua. Los ejercicios repetitivos y la exposición al texto escrito forman la base de la mayoría de los programas de intervención en la fluidez de lectura implementados hasta la fecha.

Partiendo de estudios previos, en el ámbito de la fluidez lectora y una vez que analizaron los programas de intervención existentes, Gómez y Serrano (2011) y su equipo plantearon un programa de intervención cuyo objetivo principal es mejorar las habilidades del alumnado con dislexia. A partir de ahí se inició un complejo proceso, abarcando todos los aspectos posibles basados en evidencia científica. Se trata de un programa personalizado y adaptativo (según la velocidad de cada niño), estructurado y secuenciado (lectura parcial de sílabas, palabras y texto final), combinando el programa clásico de lectura repetida con un programa de lectura acelerada. Además, incluyeron actividades para fortalecer la conciencia fonológica, así como reglas de la correspondencia grafema-fonema y patrones ortográficos. Utilizaron materiales adecuados para el nivel de cada niño, en forma de juegos interactivos para promover elementos divertidos y estimulantes.

Tras poder ver alguna propuesta para la fluidez lectora y en la cual se centra esta investigación existen varias pautas o propuestas que cómo docentes futuros podemos seguir para una buena intervención con el alumnado con dislexia.

Es imprescindible que los docentes implicados en la educación del alumnado con dislexia, adopten actitudes favorables y positivas. Pudiendo diseñar un programa de intervención, como hemos indicado anteriormente, adaptado a las características individuales

del niño, previniendo en futuros trastornos asociados como problemas de conducta, fobia escolar, inseguridad, ansiedad entre otros muchos.

## **OBJETIVO DEL TFG**

El objetivo principal de este Trabajo de Fin de Grado es describir las buenas prácticas para familias y/o docentes y futuros docentes contrastadas por datos empíricos

A partir de este, los objetivos específicos que se marcan son:

- Analizar la dislexia en el contexto del proceso educativo.
- Explicar las causas y las consecuencias de la dislexia.
- Analizar un caso de dislexia en una alumna de primaria.

## **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

De acuerdo con los objetivos marcados para la investigación se ha llevado a cabo una metodología cualitativa a través de la técnica de la observación no participante (Campos y Lule, 2012).

En primer lugar, para la recogida de datos se ha utilizado un *cuaderno de trabajo*, proporcionado por el centro educativo de la estudiante, el cual consiste en un programa de lectura donde se trabajaba la fluidez lectora y la comprensión de textos. Este se dividía en diferentes partes, una engloba ejercicios sobre palabras y sílabas, donde se anotaba el tiempo transcurrido durante su realización, y el número de fallos cometidos. Por otro lado, en los apartados donde se mostraban los textos, además de anotar el tiempo empleado en cada una de las lecturas, también se anotaban las respuestas exactas que la alumna daba a las preguntas expuestas.

El segundo lugar, se ha trabajado con un *cuaderno de campo*, en el cual se ha recogido los fallos cometidos más significativos, donde se anotaban la forma correcta de las sílabas y palabras falladas, las observaciones relativas a las lecturas realizadas donde se cambiaba la palabra leída por la pronunciada, todo ello con el fin de afianzar su diagnóstico para posteriormente poder así recoger las orientaciones más ajustadas para la realización de las futuras buenas prácticas.



El objeto de estudio de esta investigación es una estudiante de once años, perteneciente al tercer ciclo de educación primaria, de la localidad de Sevilla. Dicha alumna presenta una dificultad en el aprendizaje, dislexia.

La investigación se ha ceñido en un programa de velocidad lectora, ya que a través de la exactitud a la hora de leer, podemos observar la precisión de las palabras, la velocidad que tarda en leer las palabras o textos completos, la fluidez en el dominio de las letras y la comprensión de palabras y textos. A su vez, Armbruster y Osborn (2003) recoge que la fluidez lectora viene determinada por la habilidad en la lectura de un texto con corrección y rapidez, donde el lector reúne rápidamente las palabras y es capaz de leerlas sin esfuerzo, estableciendo conexiones entre el reconocimiento de las palabras y la comprensión del texto. Así mismo, nos indica que el lector no tiene que hacer un esfuerzo en la descodificación de palabras, de manera que, puede establecer una serie de conexiones entre lo que expone el texto y los conocimientos previos del lector. Además, la fluidez lectora va cambiando dependiendo de lo familiarizado que se encuentre el lector con el tema a tratar, siendo más fluido cuando se conocen las palabras, las expresiones o el tema en sí. En el ámbito educativo leer con cierta fluidez es importante, ya que se mejora la comprensión, por lo que es necesario un entrenamiento para poder adquirirla, leyendo y releendo textos. También, nos explica que es necesario entre los estudiantes una combinación de las instrucciones de la lectura para que cada estudiante pueda responder al nivel de lectura que se encuentren.

El programa de velocidad lectora se divide en diferentes partes y a medida que se pasa a la siguiente, se anotan los resultados obtenidos. A partir de estos se observan las necesidades detectadas en cada alumno, para seguidamente partir de manera específica desde el punto de partida individual de cada uno, obteniendo así el proceso de enseñanza-aprendizaje más fiable y ajustado a su realidad.

El programa de lectura le proporcionará a la alumna una mejor adquisición en la fluidez y comprensión lectora. Este tipo de actividades hace que los docentes sean capaces de detectar más fácilmente donde se cometen errores para así poder tener una mejor intervención y tratar de realizar los recursos y las actividades más acertadas posibles para la mejora de estas.

Este programa de lectura en concreto se compone por sesiones divididas en tres fases; *silabas, palabras y texto*.

En la *primera fase* se lleva a cabo la lectura repetida de sílabas extraídas del texto en listas:

1. El alumno realiza una primera lectura de las sílabas de la primera columna (lista 1), en voz alta, equilibrando la velocidad y la precisión. El adulto se limita a anotar el tiempo y errores, los cuales se revisarán al finalizar esta primera lectura.
2. Al finalizar la primera lectura y la revisión de los errores cometidos solicitamos una nueva lectura en voz baja de la segunda columna, sin controlar tiempo ni errores (lista 2). Para asegurarnos de que el alumno lee todas las sílabas, le pedimos que identifique qué sílaba se repite en esa columna.
3. Tras esta lectura se intercambian los roles. El adulto lee en voz alta la columna 1 de sílabas (lista 1), pronunciando correctamente todos los sonidos a una velocidad ligeramente ralentizada y el escolar cronometra el tiempo y señala los errores cometidos (podemos cometer errores a propósito).
4. Para concluir esta primera fase el alumno vuelve a leer todas las sílabas de la columna 3 (lista 3) en voz alta, se cronometra el tiempo y anotan los errores, para comparar con respecto a la lectura de la primera columna (lista 1)

En la *segunda fase*: Mismo procedimiento que el de las sílabas pero con palabras.

1. El alumno realiza una primera lectura de las sílabas de la primera columna (lista 1), en voz alta, equilibrando la velocidad y la precisión. El adulto se limita a anotar el tiempo y errores, los cuales se revisarán al finalizar esta primera lectura.
2. Al finalizar la primera lectura y la revisión de los errores cometidos solicitamos una nueva lectura en voz baja de la segunda columna, sin controlar tiempo ni errores (lista 2). Para asegurarnos de que el alumno lee todas las sílabas, le pedimos que identifique qué sílaba se repite en esa columna.
3. Tras esta lectura se intercambian los roles. El adulto lee en voz alta la columna 1 de sílabas (lista 1), pronunciando correctamente todos los sonidos a una velocidad ligeramente ralentizada y el escolar cronometra el tiempo y señala los errores cometidos (podemos cometer errores a propósito).
4. Para concluir esta primera fase el alumno vuelve a leer todas las sílabas de la columna 3 (lista 3) en voz alta, se cronometra el tiempo y anotan los errores, para comparar con respecto a la lectura de la primera columna (lista 1)

En la *tercera fase*, trabajamos abarcando los textos para trabajar la comprensión lectora como objetivo principal.

1. El estudiante hace una primera lectura en voz alta, equilibrando velocidad y precisión. El adulto puede grabar la realización de la tarea, cronometrar y anotar los posibles errores cometidos.
2. El estudiante realiza una lectura acelerada en voz baja, priorizando la comprensión. Limitando el tiempo que tiene para leerlo aproximado a lo que ha tardado. O pidiendo que lea cada párrafo en un tiempo determinado.
3. Lectura modelada, el adulto lee un párrafo, e inmediatamente el alumno vuelve a leer el mismo párrafo imitando la prosodia o entonación del adulto.
4. Se hacen preguntas sobre lo leído para ver la comprensión obtenida.

A su vez, Gómez et al. (2011) también han escrito sobre el diseño de este programa de velocidad lectora en un artículo sobre la mejora en la fluidez lectora con disléxicos, destacando lo complicado que es llevar a cabo contenidos como estos, donde recomiendan partir desde unidades básicas como las sílabas, para facilitar así el reconocimiento de las palabras y poder finalizar con el entendimiento y trabajo de los textos con sentido. A su vez recalcan la importancia y necesidad de trabajo que estos tienen.

La temporalización de dicha investigación y puesta en marcha de la propuesta ha sido bastante extensa. A lo largo de todo el curso académico se ha trabajado con esta alumna proporcionando toda la ayuda necesaria en casa, mediante la realización de actividades adaptadas y que potenciarán su dificultad para que lograra los mejores resultados. Además, se ha estado en todo momento en contacto tanto con la familia como con los docentes del centro, para asegurar así la mayor contextualización y actualización por parte de todos.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

En este apartado exponemos una serie de tablas confeccionadas a partir de los datos que se han ido recopilando tanto en el cuaderno de trabajo como en el cuaderno de campo. De esta forma se ha sistematizado la información registrada en las distintas sesiones con la alumna. En relación a este sistema de tablas podemos mostrar los resultados y realizar una discusión en base a las teorías e investigaciones que se han realizado al respecto. De esta

forma, en primer lugar mostramos la tabla y, seguidamente procedemos a comentar los resultados y realizar la discusión.

El trabajo realizado con la alumna en relación a la lista de sílabas, cuyos resultados obtenidos quedan representados.

**Tabla 3:** Lista de sílabas

<b>SÍLABAS</b>			
<b>Sílabas texto 1 ( Primera Columna)</b>		<b>Sílabas texto 1 (Segunda columna)</b>	<b>Sílabas texto 1 (Tercera columna)</b>
<b>Tiempo que tarda en leer la primera columna</b>	22,33 s	17,89 s	18,97 s
<b>Nº de errores cometidos</b>	3		
<b>Errores cometidos</b>	- ño - llo - xac		
<b>Sílabas texto 2 (Primera Columna)</b>		<b>Sílabas texto 2 (Segunda Columna)</b>	<b>Sílabas texto 2 (Tercera columna)</b>
<b>Tiempo que tarda en leer la primera columna</b>	17,77s	13,87	21,10 s
<b>Nº de errores cometidos</b>	1		2
<b>Errores cometidos</b>	- ge		- rei - ños
<b>Sílabas texto 3</b>		<b>Sílabas texto 3 (Segunda Columna)</b>	<b>Sílabas texto 3 (Tercera columna)</b>
<b>Tiempo que tarda en leer la primera columna</b>	23,45s	19,04s	17,34s
<b>Nº de errores cometidos</b>	4		No falla
<b>Errores cometidos</b>	- tro - bles		

	- pla - cia		
<b>Sílabas texto 4</b>		<b>Sílabas texto 4 (Segunda Columna)</b>	<b>Sílabas texto 4 (Tercera columna)</b>
<b>Tiempo que tarda en leer la primera columna</b>	21,13 s	17,56 s	17,23 s
<b>N° de errores cometidos</b>	1		No falla
<b>Errores cometidos</b>	- cha		
<b>Sílabas texto 5</b>		<b>Sílabas texto 5 (Segunda Columna)</b>	<b>Sílabas texto 5 (Tercera columna)</b>
<b>Tiempo que tarda en leer la primera columna</b>	25,89 s	24,56 s	18,99 s
<b>N° de errores cometidos</b>	1		
<b>Errores cometidos</b>	- bres		

En esta tabla se ilustran los diferentes datos que hemos ido recopilando al desarrollar el programa con la alumna. La tabla se encuentra dividida en tres columnas, donde se han ido situando el tiempo que tardaba en leer las sílabas, el número de errores cometidos y los errores cometidos. Si realizamos una vista sin profundidad, podemos observar como normalmente el tiempo que la alumna tarda en leer las sílabas es de mayor a menor conforme pasamos de la primera columna a la tercera, esto es debido a que la alumna ya ha tenido la primera toma de contacto con las sílabas en la primera columna y al pasar a la segunda fase ya la sílaba pasa a ser conocida.

Según Gómez et al. ( 2011), este proceso de lectura repetida de la misma estructura de sílabas promueve un reconocimiento más rápido y efectivo de los estímulos y mantiene alerta a los niños y niñas. La primera lectura debe registrar los aciertos, los errores y la latencia antes de cada estímulo en voz alta, para registrar la evolución de la lectura fluida. La siguiente lectura es silenciosa para fomentar el procesamiento rápido de los estímulos sin que el habla en sí la perturbe. Para asegurar que se mantenga la atención y se lean todas las sílabas

presentadas, se propone la tarea de detectar sílabas que aparecerán varias veces. La sílaba objetivo siempre es diferente en la segunda y tercera lectura.

Así mismo, tras los datos obtenidos, podemos observar como el número de errores cometidos por la alumna es minoritario. Cuando nos referimos y trabajamos sílabas aisladas, esto es debido al trabajo por parte del centro y profesionales, los cuales han hecho que a día de hoy tenga una notoria mejoría en este aspecto. Aun así hay errores claves donde se puede observar cómo presenta signos de dislexia, mostrando dificultades en la pronunciación en este caso de sílabas, convirtiéndolas o sustituyéndolas. En cuanto a las sílabas trabadas, la alumna es capaz de leerlas de manera visual, pero a la hora de leerlas de manera verbal tiende a la equivocación, por ejemplo, en vez de leer “tro”, lee “tor”, invirtiendo el orden de las letras. En estudios como el de Ramos (2006) se avala como este problema está estrechamente relacionado con las personas disléxicas, por lo que además también propone actividades complementarias para el trabajo de dichas sílabas con el abordaje de ambas vías (léxica y subléxica).

En el caso de las sílabas donde los fonemas pueden ser parecidos, los disléxicos pueden llegar a cometer errores a la hora de la lectura en voz alta. Como ya nos indicaba Orton (1925) los niños y niñas pueden llegar a tener confusiones cuando la lectura global, es en voz alta.

Por otro lado podemos hablar de la omisión y sustitución de vocales, por ejemplo en vez de pronunciar “cía”, se produce un cambio de la letra final, siendo este por una o, “cío”

Estudios protagonizados por autores como Carrillo y Alegría (2009) nos exponen como los normolectores leen con mayor fluidez las palabras que las personas disléxicas, significa que esto se extrapola a las sílabas, es decir; al leer las sílabas más rápido, reducen el tiempo global de la lectura de la palabra al completo. Pudiéndose entonces reafirmar en cómo la velocidad de lectura es un índice clave en la detección de la dislexia.

Por otro lado, reconocer las letras del alfabeto es importante porque les permite a los niños comprender cómo el texto representa el lenguaje hablado. Esto es esencial para el proceso de lectura y escritura.

Al hacer tales distinciones en el programa, el objetivo específico que queremos profundizar es promover el conocimiento metafórico. Específicamente, que se cultive la conciencia de las sílabas como guía para comprender el "principio de la letra". El orden de los

puntos del programa es coherente con su dificultad y los criterios evolutivos obtenidos (Aucapiña y Collahuazo 2014)

Según Gómez et al. ( 2011), este proceso de lectura repetida de la misma estructura de sílabas promueve un reconocimiento más rápido y efectivo de los estímulos y mantiene alerta a los niños y niñas. La primera lectura debe registrar los aciertos, los errores y la latencia antes de cada estímulo en voz alta, para registrar la evolución de la lectura fluida. La siguiente lectura es silenciosa para fomentar el procesamiento rápido de los estímulos sin que el habla en sí la perturbe. Para asegurar que se mantenga la atención y se lean todas las sílabas presentadas, se propone la tarea de detectar sílabas que aparecerán varias veces. La sílaba objetivo siempre es diferente en la segunda y tercera lectura.

En segundo lugar plasmamos los resultados obtenidos tomando como referencia las listas de palabras.

**Tabla 4:** Lista de palabras

<b>PALABRAS</b>			
<b>Palabras texto 1 ( Primera Columna)</b>		<b>Sílabas texto 1 (Segunda columna)</b>	<b>Sílabas texto 1 (Tercera columna)</b>
<b>Tiempo que tarda en leer la primera columna</b>	50,65 s	18,09	29,05 s
<b>N° de errores cometidos</b>	4	Omite la palabra levantarse	No falla
<b>Errores cometidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instante</li> <li>- Amarillo</li> <li>- Pensarlo</li> <li>- Deprisa</li> </ul>		
<b>Sílabas texto 2 (Primera Columna)</b>		<b>Sílabas texto 2 (Segunda Columna)</b>	<b>Sílabas texto 2 (Tercera columna)</b>
<b>Tiempo que tarda en leer la primera columna</b>	43,84 s	41,51 s	37,20 s
<b>N° de errores cometidos</b>	1		1

<b>Errores cometidos</b>	- Lástima		- Abandonado
<b>Sílabas texto 3</b>		<b>Sílabas texto 3 (Segunda Columna)</b>	<b>Sílabas texto 3 (Tercera columna)</b>
<b>Tiempo que tarda en leer la primera columna</b>	55,89 s	47,99 s	54,04 s
<b>Nº de errores cometidos</b>	3		No falla
<b>Errores cometidos</b>	- Cálidos - Vientos - Aparecieron		
<b>Sílabas texto 4</b>		<b>Sílabas texto 4 (Segunda Columna)</b>	<b>Sílabas texto 4 (Tercera columna)</b>
<b>Tiempo que tarda en leer la primera columna</b>	1:09,45 min	39,56 s	59,34 s
<b>Nº de errores cometidos</b>	3		No falla
<b>Errores cometidos</b>	- Encantado - Comparado - Larguirucha		
<b>Sílabas texto 5</b>		<b>Sílabas texto 5 (Segunda Columna)</b>	<b>Sílabas texto 5 (Tercera columna)</b>
<b>Tiempo que tarda en leer la primera columna</b>	57,89 s	47,10 s	50,02 s
<b>Nº de errores cometidos</b>	3		1
<b>Errores cometidos</b>	- Aconsejado - Afortunados - Apetito		- Amontonados

En esta tabla se han recogido el tiempo que tarda la alumna en la lectura de una palabra, el número de errores cometidos y los errores cometidos. Está dividida en tres columnas y como ya hemos indicado en la tabla anterior, a simple vista podemos observar



como por norma general, el tiempo que tarda la alumna en leer las palabras de la primera columna es menor que en las dos siguientes. Esto es debido a la posible familiarización con la palabra.

En esta etapa, el procedimiento será exactamente el mismo que en la etapa anterior, pero en este caso, el estímulo del lenguaje es una palabra que contiene las sílabas que se han leído en la fase anterior. Por ejemplo, si la sílaba “pan” se leyó en la etapa anterior, la palabra "panadero" que contiene la sílaba se lee en esta fase. La sílaba entrenada se puede encontrar al principio, en medio o al final de la palabra.

Los errores presentados en cuanto a la lectura en voz alta de palabras tal y como ya he indicado en los resultados obtenidos cuando hablamos de sílabas, aumenta más que cuando la lectura es en voz baja. Los errores que se cometen son muy parecidos o iguales, ya que al tratarse de palabras concretas, los fallos suelen darse en la lectura por sílabas, no en la lectura global de la palabra. Uno de los fallos más corrientes se da en las palabras que contienen sílabas trabadas, de modo que acaban invirtiendo las sílabas dando lugar a una palabra totalmente distinta a la que se les muestra inicialmente (deprisa-depirsa). Esto se debe a la especial dificultad que presentan con este tipo de sílabas, las cuales a veces son capaces de leer correctamente de forma visual pero no de forma verbal.

Otro error a destacar es la omisión de las “s” finales de las distintas palabras.

En cuanto a la velocidad lectora puede apreciarse que el número de los segundos en los que la alumna tarda en leer las columnas es elevado. Estudios posteriores como los de Carillo y Alegría (2009), hicieron encuestas a alumnos de 2º a 6º de primaria, comparando disléxicos y normolectores, pudieron observar las diferencias acaecidas en las diferentes puntuaciones de velocidad, observando claramente como los disléxicos tardaban más en las tareas de lecturas. Además, nos explican que los normolectores leen las palabras con mucha mayor eficiencia que los disléxicos porque disponen de buenas representaciones ortográficas, mientras que los disléxicos tienen que apoyarse en el mecanismo fonológico, incluso para leer las palabras frecuentes.

Por último, analizamos los resultados acaecidos en los diferentes textos que le proporcionamos a la estudiante.

**Tabla 5:** Tiempo que tarda la alumna en leer los textos.

<b>TEXTOS</b>		
	<b>Voz alta</b>	<b>Voz baja</b>
<b>Tiempo que tarda en leer texto 1</b>	2:43,18	1:23,80
<b>Tiempo que tarda en leer texto 2</b>	4:30,46	2:17,67
<b>Tiempo que tarda en leer texto 3</b>	3:03,56	2:57,79

**Tabla 6:** Preguntas y respuestas sobre texto 1.

<b>Texto 1</b>	
<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas de la estudiante</b>
¿Cómo dice Andrea que son los días?	De colores
¿Qué se pregunta Andrea asimismo cada mañana?	¿Cómo será el día de hoy? ¿Qué haré? ¿Dónde iré?
¿Qué hace con las preguntas que vuelve a pensar por la noche?	¿Cómo ha sido el día? ¿Qué he hecho? ¿Cómo lo he pasado?
¿Por qué crees tú que Andrea le pone cada día un color?	Amarillo, verde
<b>Escribe los miembros de la familia de Andrea</b>	Hermanos, padres, abuelos, gato y perro

**Tabla 7:** Preguntas y respuestas sobre texto 2.

<b>Texto 2</b>	
<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas de la estudiante</b>
¿Qué apareció en Rinconcete de los pinos?	Tres perros y una perra ciega
¿Qué le ocurrió hace dos días?	Que dos perros se habían ido

<b>¿ Por qué nadie quería recogerla?</b>	Porque tenía pulgas
<b>¿ Qué pensó Mercedes y qué solución puso al problema?</b>	La cogió y la cuidó
<b>Describe la nueva vida de Kalia</b>	En su casa la trata como una reina pero están todo el tiempo de viaje

**Tabla 8:** Preguntas y respuestas texto 3.

<b>Texto 3</b>	
<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas de la estudiante</b>
<b>¿Dónde suelen producirse los fenómenos atmosféricos que nombran el texto?</b>	América del norte, Antártida y Australia
<b>¿ Cuáles son los fenómenos más catastróficos?</b>	El huracán también llamado tornado, ciclones y tifones
<b>Explica las diferencias entre huracán y un tornado</b>	Los huracanes son de más baja presión. Los tornados son más terribles
<b>¿ En España suelen ocurrir este tipo de fenómenos atmosféricos</b>	No, porque no es América del norte , Australia y Antártida

En estas tablas se han ido recogiendo en primer lugar el tiempo que tarda la alumna en leer los textos, tanto en voz baja, como en voz alta. En las siguientes tablas, 6 , 7 y 8 se han redactado las preguntas acerca de los textos y la respuesta de la alumna, tal y como nos la daba.

Referente a los tiempos de lectura y errores cometidos en el apartado de los textos, podemos observar, como aquí también los tiempos de lectura de la alumna son bastantes elevados para para el grosor de ellos. También se puede observar como los errores son iguales, ya que nos referimos a palabras que van formando un texto. En cuanto a la lectura del texto, se ha intentado en todo momento que la alumna no usará los dedos para su mejor seguimientos de las diferentes líneas del texto, porque así se puede observar de mejor manera,

pudiendo ver los errores más rápidamente. Los errores acaecidos han sido sustituciones de palabras o añadir palabras nuevas que no estuvieran incluidas en el texto.

Por otro lado, no se respetan los espacios con los diferentes signos de puntuación. Hace una lectura completa y sin pausas. O incluso lee palabras que no aparecen y por el contrario omite otras.

La comprensión del texto es pobre, a esto se le suma la dificultad para recordar información, lo cual desemboca en que no encuentre conexión a las preguntas que se le hacen con la información dada en el texto, puesto que no recuerda que ha leído. No completa las instrucciones dadas en el texto, ya que responde de manera básica y en algunas ocasiones sus respuestas no son totalmente ajustadas a las preguntas. Esto es importante, ya que, si la pregunta determina un enfoque en la realidad y el marco de la definición, es necesario considerar la respuesta. A su vez, tiene dificultad a la hora de organizar sus pensamientos, reflejándose esto en la interiorización de los textos tras leerlos, ya que no sabe qué y cómo recordar. Podemos observar que a la hora de responder a las preguntas, la alumna lo hace de manera pobre y en ocasiones, hasta sin sentido.

Con la comprensión lectora de los textos con sentido, frente a la lectura de sílabas y palabras aisladas, potenciamos la mejora de la velocidad lectora, la precisión, la comprensión y la expresión.

## **CONCLUSIONES**

Tras el desarrollo de toda la investigación se suele conocer más profundamente una dificultad en el aprendizaje del alumnado. En este caso, se trata de la dislexia, y puede estar muy presente en las aulas y, por lo tanto, marcar el recorrido académico del estudiante. Tras el abordaje de dicha investigación, se ha observado la importancia del conocimiento de la dislexia, por lo que se debe aumentar y concienciar más sobre esta dificultad en el aprendizaje, ya que no solo es confundir unas simples letras, sino que puede causar grandes agravios entre los estudiantes. Durante el proceso de elaboración del marco teórico, entendemos que de forma asequible y sintética, se ha cumplido con el objetivo de *Analizar la dislexia en el contexto del proceso educativo*, quedando redactados los aspectos fundamentales para su conocimiento y comprensión.

Cabe destacar el papel de las familias y escuela en la detección temprana de esta dificultad para que la necesidad educativa se pueda abordar cuanto antes y, por tanto, prevenir

otras problemáticas. Los niños o niñas con dislexia, a menudo tienen miedo de lo que pueda suceder si tienen que realizar algo que implique leer. Pueden tener miedo al fracaso, ser criticados o sentirse avergonzados. A veces incluso piensan que debido a las dificultades de lectura nunca podrán aprender ni lograr nada, por lo que es de vital importancia trabajar en las causas y consecuencias que la dislexia tiene en el alumnado. En este sentido se ha dado respuesta al objetivo relativo a “*Explicar las causas y consecuencias de la dislexia*”. Queda de esta forma redactado en el marco teórico y expuesto en los diferentes apartados de la presente investigación, incluidos en la elaboración de los “Resultados y Discusión”. Es por ello que gracias a esta investigación podemos darnos cuenta de la importancia del papel del docente y de una buena práctica para que el estudiante con dislexia pueda alcanzar de forma óptima el mayor rendimiento posible y deseable para su trayectoria académica y, a largo plazo, profesional. En este sentido, hacemos extensible esta filosofía de trabajo a todo el alumnado que se encuentre con alguna dificultad o necesidad en nuestras aulas.

Todo ello se ha comprobado y respaldado con un estudio cualitativo basado en la técnica de la observación, donde se ha cumplido el último objetivo propuesto relativo a “*Analizar un caso de dislexia*” en una alumna perteneciente a la etapa de primaria. Este estudio nos ha permitido, dar respuesta al programa por parte de la discente, si no también el abordaje de las investigaciones de diferentes autores, otorgándole así la importancia que esta debe tener para avanzar en el futuro y conseguir la mayor inclusión y mejora posible.

Analizando esta temática se ha considerado que puede ser de mucha utilidad, ya que así se podrá apoyar, ayudar y mejorar la problemática de los niños y niñas que presentan dislexia, trabajando y teniendo en cuenta de una manera más cercana sus distintas necesidades. A su vez, tener la oportunidad de haber contado con la ayuda de esta estudiante hace que el proceso se haya podido entender mucho más, y poder concienciarnos de la importancia de este trastorno lectoescriptor, que impide el desarrollo escolar con normalidad.

Por lo tanto, tras el propio abordaje de la temática con dicha alumna, y la lectura de las propuestas dadas por autores como Ramírez (2011), se extrae como conclusión de buenas prácticas las siguientes pautas para garantizar el progreso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas con dislexia. De esta forma, damos respuesta a la finalidad última de este trabajo que es “*Describir las buenas prácticas para familias y/o docentes y futuros docentes contratadas por datos empíricos*”, tal y como hemos reflejado en la siguiente tabla.

**Tabla 9:** Buenas prácticas (Elaboración propia basado en Ramirez, 2011)

Mejorar su autoestima
Realizar observaciones positivas
Evaluar progresos en comparación con el/ella mismo
Repetir información nueva
Asegurarnos de la comprensión de nuevas tareas
Sentar al alumno/a en la primeras filas
Escribir de forma clara en las pizarras
Actividades más prácticas
Establecer criterios que sean capaces de entender
Uso de esquemas y gráficos
Estrategias nemotécnicas
Aprendizajes multisensorial
Evitar corrección sistemática
Proporcionar más tiempos en pruebas escritas
Hacer exámenes orales
Fomentar la supervisión de cada tarea
Enseñarles e inculcarles a usar una agenda
Libros de lecturas adecuados a su edad
Necesidad de cambiar de actividad más a menudo
Conseguir que el alumnado desarrolle el interés por la lectura y escritura
Selección de textos que motiven al alumnado
Ofrecer estrategias para la comprensión lectora
Dividir las lecciones por partes
Alternar lecturas de libros
Lectura en voz alta para detectar los errores que cometen
Lectura de sílabas complejas
Trabajar con juegos donde se haga uso de las letras, las sílabas

También hablamos del gran número de información que se ha podido rescatar acerca de este tema, para lo olvidado y la poca importancia que se da. Anotar que a la hora de llevar a la parte práctica se ha visto afectada negativamente por la existencia de la COVID-19, ya que ha sido causante de limitaciones a la hora del campo de trabajo verse más recortado. También el no poder tener contacto con centros o distintos estudiantes hace que la investigación sea más alejada.

Para finalizar, podríamos señalar que a partir de las diversas aportaciones recogidas en este Trabajo Fin de Grado, es interesante seguir trabajando en esta línea de investigación ya que existe todo un rico contenido por descubrir y exponer y que pudiera servir de comodín y ayuda para futuros docentes, docentes o familias, para que conozcan un poco más de cerca esta dificultad. Es cierto que también, hubiese sido interesante poder realizar una comparación con estudiantes que no presentaran esta dificultad para que se pudiera ver realmente la realidad de estos niños y niñas. Es por ello, que se deja como aventura para futuras líneas de investigación y formaciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuapiña, L. M., Collahuazo G. A., (2014) *La conciencia fonológica y su aprendizaje en la lectoescritura*. Tesis Doctoral. (Universidad de Cuenca). Recuperado de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/21481>
- American Psychiatric Association - APA. (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5 (5a. ed).
- Ardila, A., Rosselli, M., Matute, VE. (2005) *Neuropsicología de los trastornos de aprendizaje. Manual Moderno*. Barcelona, España.
- Armbruster, BB, Lehr, F. y Osborn, J. (2003). *Un niño se convierte en lector: de jardín de infantes a tercer grado. Ideas comprobadas de la investigación para los padres*.
- Artigas, A. (2000). Disfunción cognitiva en la dislexia. *Revista de neurología clínica, Trastornos del lenguaje. Revista de Neurología Clínica*, 1, 115-124.
- Benedet, M. J. (2013). *Cuando la "Dislexia" no es Dislexia*. Madrid. CEPE.

- Bermeosolo, J. (2006). El proceso lector normal y alteraciones en su desarrollo según el modelo propuesto. En M. Coltheart. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 7(2), 29-56. doi:10.5354/0719-4692.2006.48354.
- Calvo, A.R. (1999). *Adquisición de la lectura en lengua castellana: Perfiles cognitivos de aprendices con dificultades*. (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, España.
- Campos, G., & Martínez, N. E. L. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60.
- Carrillo, M., Alegría, J. (2009) Exploración de habilidades fonológicas en escolares disléxicos: teoría y práctica. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 29, 105-120. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(09\)70149-4](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(09)70149-4).
- Castles, A., Coltheart, M. (1993) Varieties of developmental dyslexia. *Cognition*; 47 (2), 149-180.
- Chaves, V. E. J. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista internacional de investigación en ciencias sociales*, 8(1), 141-150.
- Coltheart, M. (2005). Acquired dyslexias and the computational modeling of reading. *Cognitive Neuropsychology*.
- De la Peña Álvarez, C. (2013) Dislexia en escolares de primaria: ¿Afectado en el ámbito verbal?. In *Proceedings of 1st International Congress of Educational Sciences and Development*. (p. 17).
- Frith, U. (1999). Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia*, 5, 192-214. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0909\(199912\)5:4<192::AID-DYS144>3.0.CO;2-N](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0909(199912)5:4<192::AID-DYS144>3.0.CO;2-N).
- Galaburda, A. M., & Cestnick, L. (2003). Dislexia del desarrollo. *Revista de neurología*, 36(1), 3-9.
- Gómez Zapata, E., Defior, S., & Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología (Internet)*, 4(2), 65-73.
- González, R. (2017). Análisis de la producción escrita de niños con síntomas de dislexia a partir de un enfoque Lingüístico-Cognitivo. *Umecit*.
- Guilera, J., & Huertas, A. (19 junio 2019) Diferencias entre la dislexia y el trastorno del lenguaje. *Mentelex blog*. <https://blog.mentelex.com/dislexia-trastorno-del-lenguaje/>



- Hogben, J. (1997). ¿Cómo afecta la lectura un déficit visual transitorio? En C. Hulme y M. Snowling (Eds.), *Dyslexia: Biology, Cognition and Intervention* (Vol. N / a, págs. 59-71). Whurr Publishers Ltd.
- Høien, T., Lundberg, I., Stanovich, K.E. (1995). *Componentes de la conciencia fonológica*. 7, 171–188. <https://doi.org/10.1007/BF01027184>.
- López-Tejeda, S. I., Viquez, Z. U., Rivas, M. C. V., Mendoza-Barrera, G., & Durand-Rivera, A. (2012). Dislexia desde un enfoque cognitivo: revisión de clasificación. *Revista Mexicana de Comunicación, Audiología, Otoneurología y Foniatría*, 1(2), 98-103.
- Lorenzo, S. T. (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 423-432.
- Málaga Diéguez, I. (2014). 1. Los trastornos del aprendizaje. Definición de los distintos tipos y sus bases neurobiológicas. *Boletín de pediatría*, 50, 43-47.
- Martín Pérez, M. E. (2016). Prevención de las dificultades de aprendizaje de la lectura en el primer ciclo de Primaria en el contexto de aula ordinaria. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de la Laguna. Santa Cruz de Tenerife. (2016). Recuperado de: <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/2714/Prevencion%20de%20las%20dificultades%20de%20aprendizaje%20de%20la%20lectura%20en%20el%20primer%20ciclo%20de%20Primaria%20en%20el%20contexto%20de%20aula%20ordinaria..pdf?sequence=1>.
- Moreno Pérez, F.J (2021). Tratamientos Psicoeducativos de los Trastornos de la Lengua Escrita y el Cálculo. [Apuntes de clase, Universidad de Sevilla].
- Organización Mundial de la Salud. (1997). Redefiniendo la dislexia: Explicando la variabilidad. *Escritos de Psicología - Psychological Writings*, vol. 4, núm. 2, pp. 17-24 Universidad de Málaga, España.
- Orton, ST (1925). “Palabra ciega” en escolares. *Archivos de Neurología y Psiquiatría*, 14, 581-615. <http://dx.doi.org/10.1001/archneurpsyc.1925.02200170002001>
- Pavlidis, G.Th. (1981). Do eye movements hold the key of dyslexia? *Neuropsychologia*, 19, 57-64. [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(81\)90044-0](https://doi.org/10.1016/0028-3932(81)90044-0).
- Ramos, J. L., Cuadrado, I. (2006).. *Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (E/C)*. PECO.

- Sánchez, D. R. (2011). Estrategias de intervención educativa con el alumnado con dislexia. *Innovación y experiencias educativas*, 49, 1-19.
- Shaywitz, S.E., Morris, R., y Shaywitz, B.A. (2008). The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *Annual Review of Psychology*, 59, 451-75.
- Spafford, C. A., & Grosser, G. S. (2005). Dyslexia and reading difficulties: Research and resource guide for working with all struggling readers. Pearson Education. Doi: <https://doi.org/10.5294/laclil.2020.13.1.6>
- Serrano, F., & Defior, S. (2004). Dislexia en Español: estado de la cuestión. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2(2), 13-34.
- Snowling, M.J. y Stackhouse, J. (2008). *Dyslexia, speech and language. A practitioner's handbook* (2nd edition). Wiley.
- Suárez, P. y Cuetos, F. (2012). ¿Es la dislexia un trastorno perceptivo-visual? Nuevos datos empíricos. *Psicothema*, 24(2), 188-192.
- Tamayo, S. L. (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 423-432.
- Vellutino, FR y Scanlon, DM (1982). *Procesamiento verbal en lectores pobres y normales*. (págs. 189-264). Springer, Nueva York. Doi: 10.1007 / 978-1-4613-9475-4\_7.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1994). Development of reading related phonological abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73-87.

**ANEXOS**  
**SÍLABAS - TEXTO 1**

tar	tar	ar
in	in	ño
ña	ña	ña
rio	ña	rio
bue	bue	in
ño	ño	bue
llo	llo	xac
bier	bier	llo
pen	bier	bier
cri	cri	pen
cio	cio	pri
pri	cio	cri
em	pri	em
xac	xac	cio

**PALABRAS - TEXTO 1**

levantarse	levantarse	exactamente
instante	mañana	levantarse
mañana	mañana	mañana
sueño	sueño	sueño
hermano	hermano	hermano
colores	también	escritorio
calendario	colores	calendario
también	calendario	también
abuelos	también	instante
amarillo	amarillo	abuelos
exactamente	exactamente	colores
abierto	abierto	relaciones
pensarlo	abierto	amarillo
tiempo	tiempo	abierto
escritorio	escritorio	pensarlo
deprisa	escritorio	tiempo
relaciones	relaciones	deprisa

### **TEXTO 1: Andrea**

Andrea dice que los días son de colores. Siempre se lo explica a su hermano que la mira con los ojos muy abiertos, sin entender qué quiere decir exactamente con eso de los “días de colores”.

Y es que ella pinta cada día de un color. Al levantarse, en el calendario que tiene sobre el escritorio, en su habitación, pinta la mitad de la fecha de un color. Antes de hacerlo piensa: ¿cómo será el día de hoy? ¿qué haré?, ¿Adónde iré?... Se hace estas preguntas y, después de pensarlo sólo un instante (porque ya se sabe que por la mañana no hay mucho tiempo para pensar), coge un color amarillo, o verde, o rojo, o a lo mejor azul, o negro.... y se pone a pinar. ¡Esto lo hace a diario!

Por la noche, antes de ir a la cama, vuelve a pensar (también deprisa porque ahora tiene sueño): ¿cómo ha sido el día?, ¿qué he hecho?, ¿cómo me lo he pasado?...

Reúne todas las preguntas y las relaciona con un color, lo coge y acaba de pintar la fecha del calendario del mismo color o bien de otro, según le haya ido el día.

Andrea tiene diez años, un hermano, padres, abuelos, un perro, un gato, muchos amigos y un calendario lleno de colores.

## TEXTO 1- PREGUNTAS

1. ¿Cómo dice Andrea que son los días?

---

2. ¿Qué se pregunta Andrea asimismo cada mañana?

---

3. ¿Qué hace con las preguntas que vuelve a pensar por la noche?

---

4. ¿Por qué crees tú que Andrea le pone cada día un color?

---

5. Escribe los miembros de la familia de Andrea

---

## SÍLABAS - TEXTO 2

cie	cie	las
ña	ña	ña
cha	ña	cha
ho	ho	ho
ner	ner	due
cie	cie	ner
gas	gas	ri
tan	gas	cie
blan	blan	gas
ri	ri	jes
rei	rei	rei
ños	ños	cie
jes	jes	ban
ban	jes	con
con	con	ge
ge	ge	blan
las	ge	tan
due	due	ños

**PALABRAS - TEXTO 2**

aparecieron	aparecieron	cesta
compañía	compañía	veterinario
marcharon	marcharon	aparecieron
hocico	hocico	compañía
dormía	hocico	hocico
ponérsela	ponérsela	ponérsela
ciega	ciega	ciega
alimentándola	alimentándola	pulgas
pulgas	pulgas	temblando
temblando	temblando	marcharon
veterinario	temblando	dueños
reina	reina	reina
abandonado	abandonado	abandonado
cesta	abandonado	viajes
viajes	viajes	encontró
encontró	encontró	gemir
gemir	encontró	lástima
lástima	lástima	dormía
nacido	lástima	nacido
dueños	dueños	alimentándola



## **TEXTO 2: La Historia de Kalia**

Hace algunos años, en el pueblo de Rinconete de los Pinos, aparecieron tres perros perdidos. Dos de ellos debían de haber nacido en el bosque. La tercera era una perrita muy pequeña que se había unido al grupo, ya que siempre tenía frío y buscaba compañía.

Pasados un par de días, mientras la perrita dormía en el suelo de la plaza, los otros dos perros se marcharon y cuando ella despertó no los encontró. Empezó a gemir y a unos niños les dio tanta lástima que le llevaron comida, pero tenían que ponérsela delante del hocico, ya que no veía.

No era necesario pensar mucho para darse cuenta de que sus dueños la habían abandonado porque era ciega.

Los niños y los vecinos le dejaban comida y agua, pero la perrita no se movía del centro de la plaza. Ahora, iba tan sucia que se le veían las pulgas sobre la piel y nadie quería recogerla.

Había una vecina, Mercedes, que pensaba que las personas, alimentándola, no hacían lo suficiente.

Una noche, al llegar a casa, dijo:

- Es una perrita tan pequeña...

Aquella noche, Armando, su hijo, se despertó, se vistió y se fue corriendo a la plaza. La perrita, que estaba temblando de frío, se dejó coger como si la conociera. Armando la llevó a casa, la lavó, le dio de comer, la puso en una cesta, y pasadas unas horas, la llevó al veterinario. Tenía buena salud.

No tan solo Kalia, que es el nombre que le pusieron, vive como una reina en la casa, sino que ha hecho largos viajes y ha llegado a tener perritos que ven perfectamente.

## TEXTO 2- PREGUNTAS

1. ¿Qué apareció en Rinconete de los Pinos? Descríbelo.

---

2. ¿Qué le ocurrió hace dos días?

---

3. ¿Por qué nadie quería recogerla?

---

4. ¿Qué pensó Mercedes y qué solución puso al problema?

---

5. Describe la nueva vida de Kalia

---

### SÍLABAS - TEXTO 3

liz	liz	cen
tro	liz	tro
bles	bles	bles
men	men	men
dad	dad	pla
pla	pla	tas
es	es	fo
tor	es	vas
tas	tas	vien
fo	vas	cia
vas	vas	dad
vien	vien	tor
cia	cia	hu
hu	cen	es
cen	cen	fe
ci	ci	zo
fe	fe	lar
zo	lar	zan
lar	lar	ci
zan	zan	liz

**PALABRAS - TEXTO**

felizmente	felizmente	devastadores
tropicales	tropicales	felizmente
terribles	terribles	velocidad
rápidamente	rápidamente	desplazan
velocidad	rápidamente	espiral
cálidos	cálidos	terribles
desplazan	desplazan	tornado
espiral	espiral	rápidamente
tornado	tornado	catástrofe
catástrofe	catástrofe	tropicales
tifones	catástrofe	tifones
devastadores	devastadores	frecuencia
huracán	huracán	vientos
frecuencia	frecuencia	aparecieron
vientos	frecuencia	encima
aparecieron	aparecieron	fenómenos
encima	aparecieron	zonas
fenómenos	fenómenos	alcanzan
zonas	zonas	huracán

### **TEXTO 3: HURACANES Y TORNADOS**

En nuestro país conocemos las lluvias, las tormentas y, a veces, las borrascas. En las zonas tropicales se producen, con cierta frecuencia, fenómenos mucho más catastróficos y devastadores: huracanes, también llamados tifones, ciclones y tornados.

Los huracanes son zonas de baja presión en cuyo centro el viento se enrosca en espiral. Se forma por encima de los mares cálidos y se desplazan hacia la tierra a poca velocidad, unos 20 km/h. Resultan devastadores porque los vientos en espiral que hay dentro de ellos giran a más de 300 km/h.

Los tornados son los más terribles. Aparecen con cierta frecuencia en América del Norte, en las Antillas y en Australia. Se desplazan a una velocidad que se aproxima a los 100 km/h y la alarma debe ser transmitida rápidamente para evitar catástrofes.

En el centro de los tornados, que a veces están llenos de agua de mar, los vientos alcanzan velocidades de 500 km/h. Felizmente, su duración suele ser más corta, y la zona que devastan, más reducida que la de los huracanes ordinarios.

### TEXTO 3- PREGUNTAS

1. ¿Dónde suelen producirse los fenómenos atmosféricos que nombra el texto?.

---

2. ¿Cuáles son los fenómenos más catastróficos?

---

3. Explica las diferencias entre un huracán y un tornado

---

---

4. ¿En España suelen ocurrir este tipo de fenómenos atmosféricos?

---

## SÍLABAS - TEXTO 4

for	for	pen
les	for	for
que	que	jes
pen	pen	tes
rial	rial	dio
mons	mons	tra
jes	mons	lle
fen	fen	gui
tes	tes	que
dio	abs	cha
abs	abs	cua
tra	tra	mons
lle	tra	gió
gui	gui	abs
cha	cha	fen
cua	cua	ja
gió	gió	les
ja	ja	rial

**PALABRAS - TEXTO 4**

alforja	alforja	contrario
animales	animales	pensaba
queja	queja	señorial
pensaba	queja	monstruo
señorial	señorial	larguirucha
monstruo	monstruo	comparado
majestuosa	majestuosa	queja
encantado	majestuosa	majestuosa
defendía	defendía	encantado
Júpiter	Júpiter	animales
humano	humano	defendía
comparado	comparado	Júpiter
remedio	comparado	humano
absolutamente	absolutamente	alforja
envidian	envidian	remedio
contrario	contrario	absolutamente
ballena	contrario	envidian
larguirucha	larguirucha	cualidades
cualidades	larguirucha	dirigió



## SÍLABAS - TEXTO 5

zon	zon	ge
gan	zon	zon
dad	dad	bres
bres	bres	em
prar	prar	bar
em	prar	dad
bar	bar	pro
es	es	mon
pro	for	fuen
for	for	men
mon	mon	es
fuen	fuen	bres
men	bres	za
bres	bres	ro
ge	ge	in
za	za	gan
ro	in	for
in	in	prar

**PALABRAS - TEXTO 5**

horizonte	horizonte	interrogante
interrogante	interrogante	inmensidad
inmensidad	interrogante	costumbres
costumbres	costumbres	aconsejado
aconsejado	aconsejado	horizonte
comprarle	comprarle	zarandeaba
empeorar	empeorar	esforzándose
embarcación	empeorar	protegían
zarandeaba	zarandeaba	empeorar
esforzándose	esforzándose	comprarle
protegían	protegían	afortunados
afortunados	protegían	embarcación
amontonados	amontonados	amontonados
fuentes	fuentes	costumbres
cemento	fuentes	fuentes
costumbres	costumbres	cemento
orígenes	orígenes	apetito
bostezaba	orígenes	poderosa
apetito	apetito	bostezaba