



Profesorado. Revista de Currículum y  
Formación de Profesorado

ISSN: 1138-414X

[mgallego@ugr.es](mailto:mgallego@ugr.es)

Universidad de Granada  
España

Tamayo Lorenzo, Susana

LA DISLEXIA Y LAS DIFICULTADES EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA

Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 21, núm. 1, 2017,  
pp. 423-432

Universidad de Granada  
Granada, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750681021>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)

[redalyc.org](http://redalyc.org)

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

**Profesorado**  
Revista de currículum y formación del profesorado



**Vol.21, Nº1 (Enero-Abril 2017)**

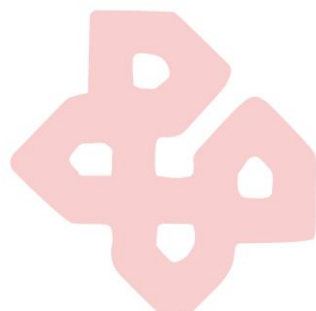
ISSN 1138-414X, ISSN-e 1989-639X

Fecha de recepción: 07/01/2015

Fecha de aceptación: 01/09/2015

# LA DISLEXIA Y LAS DIFICULTADES EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA

*Dyslexia and difficulties in acquisition of reading and writing skills*



**Susana Tamayo Lorenzo**

*Orientadora en EOEP Alcobendas*

Email: [susana.tamayo.lorenzo@gmail.com](mailto:susana.tamayo.lorenzo@gmail.com)

## **Resumen:**

*Los datos de prevalencia indican que es fácil encontrar, al menos, un alumno con dificultades de tipo de disléxico en cada aula, de ahí la importancia del conocimiento de estas dificultades.*

*Se realiza una aproximación conceptual, superando los criterios de discrepancia y exclusión, llegando incluso a transformar el concepto de "dislexia" en el de "errores disléxicos". Se analizan las causas de este tipo de errores, manteniendo las hipótesis visuales y fonológicas. A continuación se diferencian dos tipos de dislexias, fonológicas y superficiales, con dificultades diferenciales, para pasar a analizar otra de las polémicas actuales: dislexia ¿déficit o retraso? Desarrollados el concepto, causas y tipos de dislexia, se finaliza el artículo recalcando la importancia de la adquisición de unos prerrequisitos básicos previos al aprendizaje de la lectoescritura para afrontar con mayores garantías de éxito este complejo aprendizaje.*

**Palabras clave:** Déficit fonológico, déficit visual, dificultades de aprendizaje de la lectura, dislexia, retraso lector.

**Abstract:**

*Prevalence data indicate that it is easy to find, at least, one student with any types of dyslexia disability in each classroom, hence the importance of knowing these difficulties. A conceptual approximation is carried out, getting beyond the divergence and exclusion criteria, transforming even the concept of "dyslexia" into "dyslexic errors". The causes for these types of errors are analysed, maintaining the visual and phonological hypotheses. Then, two types of dyslexia, phonological and superficial with distinguishing difficulties, are differentiated to, later on, analyse another current polemic: dyslexia, deficit or retardation? Once the concept, causes and types of dyslexia are developed, the article is finished by emphasising the acquisition of some basic prerequisites which come before the learning of reading and writing to face this complex learning with success guarantee.*

**Keywords:** *Dyslexia, phonological deficit, reading acquisition difficulty, reading delay, visual deficit.*

## 1. Introducción

Los datos de prevalencia de la dislexia, dependiendo del instrumento de medida empleado, giran en torno al 5-10 %, llegando incluso al 15%. Esto quiere decir que una clase de Educación Primaria, con una ratio que gira en torno a 25 alumnos, es fácil encontrarse al menos un alumno con dificultades de tipo disléxico.

Para los niños con dislexia el aprendizaje de la lectura supone una barrera en el desarrollo académico y personal, de ahí la importancia de la prevención, la detección temprana y la pronta intervención.

### 1.2 El proceso lectoescritor

El lenguaje oral forma parte del bagaje genético del ser humano por lo que se desarrolla con relativa facilidad y rapidez a pesar de su complejidad. Sin embargo, con el lenguaje escrito las cosas son muy diferentes ya que no forma parte de nuestro bagaje genético por lo que nuestro cerebro todavía no está preprogramado para adquirirlo. Por este motivo, los niños aprenden a hablar de forma natural y, sin embargo, no es normal que aprendan a leer y escribir sin recibir una instrucción más o menos formal, a través de la cual el cerebro va creando las redes neuronales necesarias para sustentar estas habilidades (Benedet, 2013).

Los distintos idiomas del mundo tienen distintos sistemas de escritura. Muchos, aunque no todos, tienen un escritura alfabética. Los idiomas con escritura alfabética cuentan con distinto grado de regularidad fónica, así por ejemplo, el español o el italiano son regulares ya que la misma letra del alfabeto representa constantemente el mismo sonido. Sin embargo, idiomas como el inglés o el francés, que presentan una mayor irregularidad en la correspondencia grafema-fonema, implican una mayor dificultad a la hora adquirir el proceso lectoescritor. De este modo, la regularidad del idioma interfiere en la adquisición lectoescritora; siendo en el caso de sistemas regulares más indicativos de dificultad los índices de velocidad lectora que los de precisión. En los sistemas ortográficos más regulares o transparentes es más difícil que surjan dificultades pero, cuando surgen y persisten

las dificultades, éstas son mayores que en el caso de los sistemas menos regulares u opacos, ya que han surgido a pesar de la transparencia. Siguiendo las indicaciones de autores como Miles (2004), en los idiomas fonéticamente regulares, como el español, la mayor dificultad de una persona con dislexia no será el aprendizaje de la correspondencia grafema-fonema ya que la regularidad en la correspondencia y la práctica con constancia facilitará este aprendizaje. La mayor dificultad, en estos casos, estriba en la velocidad lectora y en el aprendizaje de la variabilidad ortográfica (Jiménez y Hernández, 2000).

## 2. Aproximación al concepto de dislexia

Tras una trayectoria de casi un centenar de años, no existe consenso acerca de la definición de “dislexia”. En 1968 la Federación Mundial de Neurología definió la dislexia como un problema caracterizado por un déficit en el aprendizaje de la lectura a pesar de que los niños reciban una educación normal, posean una inteligencia normal y pertenezcan a un estatus sociocultural adecuado. Esta definición apunta que estos déficits estarían causados por déficits cognitivos básicos con base constitucional. La Organización Mundial de la Salud, a través de la CIE-10 (Clasificación Internacional de Enfermedades, 1992), incorpora la dislexia en el apartado de trastornos específicos del desarrollo de las habilidades escolares, adoptando el término “trastorno específico de la lectura”. La Asociación Americana de Psiquiatría ubica, a través del DSM-IV (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, 1996), el trastorno de lectura dentro de los trastornos de aprendizaje. A partir de la publicación en 2013 del DSM-V, la dislexia pasa a tener un tratamiento más especializado al ser considerada como un trastorno “específico” de aprendizaje de la lectura.

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 refutado 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. Estudios posteriores evidenciaron los déficits fonológicos en las personas con dislexia por lo que autores como Høien y Lundberg (1991) definieron la dislexia como una dificultad en la utilización del lenguaje escrito, basada en el sistema fonológico del lenguaje oral.

Superados los criterios de discrepancia (en relación a la capacidad intelectual) y exclusión (señalando un único origen causal) inicialmente propuestos, la Asociación Internacional de Dislexia (IDA) la define como una dificultad específica del aprendizaje de orientación neurológica que se caracteriza por dificultades de precisión y fluidez en el reconocimiento de palabras y por problemas de decodificación y deletreo. Posteriormente se desarrollaron las hipótesis causales, pero la IDA (2002) apunta a un déficit en el componente fonológico del lenguaje, a

menudo inesperado, dado el desarrollo normal de otras habilidades cognitivas y de una enseñanza adecuada.

La habilidad lectora tiene una distribución continua en la población por lo que la dislexia no es una cuestión de todo o nada, el límite entre dislexia y no dislexia es de tipo arbitrario o estadístico, pero no categórico (Artigas-Pallarés, 2009).

Desde una perspectiva conductual, autores como Aragón y Silva (2000), recalcan que un niño “dislético” no es aquel que no ha aprendido o que no posee la habilidad de leer y escribir, sino que un niño “dislético” es aquel que ha aprendido de manera deficiente, cometiendo errores en su lectoescritura (confundiendo grafemas y fonemas). Por tanto, ya no se hablaría de niños “disléticos” sino de niños que cometen errores de tipo dislético en la lectoescritura, considerando estos errores como el problema que hay que tratar y no como los síntomas de una enfermedad subyacente.

### 3. Origen de las dificultades

De entre las numerosas causas investigadas destacan los estudios biológicos (analizando los déficit cerebrales a nivel de estructura y funcionamiento y el componente hereditario del déficit), estudios cognitivos y comportamentales.

Tabla 1  
Principales estudios sobre dislexia

| ESTUDIOS BIOLÓGICOS   | ESTUDIOS COGNITIVOS   | ESTUDIOS COMPORTAMENTALES   |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de los déficits cerebrales (estructura y funcionamiento).</li> <li>- Análisis del componente genético.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Principales estudios:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hipótesis del déficit visual.</li> <li>• Hipótesis del déficit fonológico:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• déficit en el procesamiento temporal.</li> <li>• déficit específico del habla.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tratamiento de los errores cometidos.</li> </ul> |

Fuente: Elaboración propia

De las hipótesis formuladas, las más aceptadas son las hipótesis del déficit visual y las hipótesis del déficit auditivo.

Las hipótesis iniciales acerca de la causa de la dislexia se situaban en aspectos visuales, llegando incluso a denominarse inicialmente “ceguera visual para las palabras” (Orton, 1925). Según la hipótesis del déficit visual la principal causa subyacente a la dislexia sería un déficit específico en el sistema del procesamiento visual (dificultades a nivel de percepción y memoria, dificultades en el sistema oculomotor, Pavlidis, 1981).

Los estudios de Hogben (1997) sitúan el origen de la dislexia en un déficit específico en la transferencia de la información sensorial desde los ojos hasta las áreas primarias de procesamiento visual en el córtex.

Autores como Galaburda, Rosen y Sherman (1990) han encontrado déficits en el sistema magnocelular de la visión.

Paralelamente, autores como Vellutino (1982), demostraron que los problemas de las personas con dislexia no eran de tipo perceptivo sino lingüístico ya que, cuando Vellutino presentaba a los niños las letras con las que frecuentemente se confundían (“b”/“p”, “p”/“q”, etc.) para que las escribieran, los niños no tenían ningún problema, el problema surgía cuando tenían que leer en voz alta esas mismas letras. Los estudios de Suárez y Cuetos (2012) también demuestran que cuando las tareas no exigen la denominación verbal de los estímulos visuales, los disléxicos tienen una ejecución similar a los controles. Por tanto, desde la hipótesis del déficit fonológico (autores como Frith, 1999; Reynolds, Nicolson y Hambley, 2003 o Thomson, 1999) se mantiene que la dislexia está causada por un déficit en el sistema fonológico del procesamiento del lenguaje, que originaría dificultades en la segmentación, la repetición de pseudopalabras y palabras poco usuales y combinaciones de letras poco frecuentes, dificultades en la memoria verbal a corto plazo, denominación rápida (sobre todo de colores, objetos y letras) y problemas atencionales. Suárez y Cuetos (2012) concluyen que los niños con dislexia evolutiva presentan un déficit fonológico, si bien en algunos casos podría existir algún déficit perceptivo-visual o atencional.

A pesar de no terminar de disiparse la controversia acerca del origen de la dislexia, como se ha podido analizar, se encuentra mayor comprobación empírica en la dirección de la hipótesis del procesamiento fonológico.

Con referencia al déficit del procesamiento perceptivo auditivo destacan dos propuestas: déficit en el procesamiento temporal y déficit específico del habla. Según la primera propuesta, la dislexia se explica por un déficit general del procesamiento temporal que se manifiesta en diferentes ámbitos, entre ellos, el procesamiento fonológico (Ortiz, Estévez y Muñetón 2014; Tallal, 1980). Los déficits de procesamiento temporal alteran la percepción de los estímulos auditivos cuando éstos son de corta duración o desarrollan transiciones rápidas (como las consonantes oclusivas /b/ y /d/). Los problemas en identificar la temporalidad de los sonidos del habla pueden dar lugar a categorías fonológicas poco precisas que dificulten la segmentación de las palabras. Según la segunda propuesta, del déficit específico del habla, las dificultades lectoras se producen por un fallo del sistema lingüístico para discriminar las representaciones fonológicas de los fonemas. El estudio de Mody, Studdert-Kennedy y Brady (1997) demostró que Tallal utilizaba en sus estudios sílabas fonéticamente similares para evaluar el procesamiento temporal, por lo que los niños no eran capaces de detectar el orden temporal, pero no por un déficit en el procesamiento temporal, sino por la dificultad inherente a la discriminación de sílabas fonéticamente similares. La hipótesis del déficit específico del habla se apoya

en los estudios que muestran que las personas con dislexia no tienen problemas en la discriminación auditiva general sino problemas específicos en la percepción de palabras y fonemas. La investigación realizada por Ortiz et al. (2014) muestra que los niños con dislexia presentan dificultades en el procesamiento temporal independientemente del grado de similitud entre los pares de sílabas.

Estas dos hipótesis persisten tras el transcurso de los años porque hay datos experimentales que apoyan una y otra hipótesis.

En 1997 Frith, finalmente, propuso un modelo integrador combinando los aspectos biológicos, cognitivos y conductuales.

#### 4. Tipos de dislexia

Comúnmente se diferencian dos tipos de dislexia (Manis, Seidenberg, Doi, McBride-Chang y Petersen, 1996; Manis, Seidenberg, Stallings, Joanisse, Freedman, Curtin, Keating, 1999): dislexia fonológica y dislexia superficial.

En el caso de la dislexia fonológica, la persona muestra dificultades en el mecanismo de conversión grafema-fonema por lo que tienden a emplear la ruta léxica. La lectura de palabras familiares es precisa pero muestran dificultades en la lectura de pseudopalabras y palabras desconocidas.

En el caso de la dislexia superficial, tienden a emplear la ruta fonológica por lo que normalmente son incapaces de reconocer la palabra como un todo. En este caso la ejecución es precisa en palabras regulares (independientemente de la familiaridad), y pseudopalabras. Tienden a la regularización de las palabras. Al emplear la ruta fonológica el acceso a las palabras está guiado por el sonido y no por la ortografía de la palabra por lo que manifiestan errores de precisión ante homófonos.

Serrano y Defior (2004) también tratan de disléxicos mixtos, en los que se dan déficits de los dos tipos (fonológico y superficial).

#### 5. Dislexia, ¿déficit o retraso?

Existe polémica en relación a si la dislexia es un retraso madurativo, por tanto, tratado y normalizado con una intervención específica (Jacobson, 1999; Jiménez y Hernández, 2000). Autores como Samuelsson, Finnstroem, Leijon, y Mard (2000) defienden que el hecho de considerar la dislexia como un retraso madurativo se apoya en datos de niños con diagnóstico de dislexia superficial.

Autores como Jackson y Dollinger (2002) defienden la hipótesis sobre la dislexia como déficit. Esta hipótesis se apoya en estudios con personas mayores con

dislexia, en los que a pesar del tratamiento recibido y de no presentar otros problemas más allá de la lectoescritura, los problemas persisten.

A pesar de continuar la polémica, los estudios con niños y adultos disléxicos encuentran algunos déficits tan graves que no pueden ser explicados por un simple retraso (Jacobson, 1999).

## 6. Inicio del proceso lectoescritor: prerrequisitos

Como indica Benedet (2013), para abordar el aprendizaje de la lectura el niño debe estar preparado para ello. Si iniciamos el proceso de adquisición de la lectoescritura sin que el niño esté preparado para ello, se puede favorecer el desarrollo de una “dislexia secundaria” al déficit de cualquiera de los prerrequisitos previos o una “dislexia funcional” (dislexia sin afectación cerebral).

Autores como Guerrero (1992) o Benedet (2013) destacan una serie de prerrequisitos para poder iniciar el aprendizaje lectoescritor, entre los que se destacan:

- Lenguaje Oral: un buen desarrollo del lenguaje oral.
- Percepción y discriminación visual: asegurándose de que no existen problemas importantes de visión.  
Adquisición de unas habilidades visoperceptivas y visoespaciales normales, que permitan percibir correctamente las letras: forma, posición, orientación espacial y secuenciación dentro de la palabra.
- Percepción y discriminación auditiva: asegurándose de que no existen problemas importantes de audición.  
Discriminación adecuada de los sonidos del habla y adquisición de una adecuada conciencia fonémica.
- Adecuado nivel de grafomotricidad y coordinación visomotora.
- Desarrollo de las habilidades necesarias para el aprendizaje, atención y memoria normales.
- Y, por supuesto, la madurez emocional necesaria para desearlo: motivación.

## 7. Conclusiones

Como se ha podido contrastar a lo largo de este documento son numerosas las polémicas y controversias en relación a la definición y origen de la dislexia y la previsión es que continúe este panorama divergente.

Independientemente de la perspectiva adoptada, lo fundamental es considerar el proceso lector sustentado en una serie de habilidades y capacidades cuyo desarrollo es condición sine qua non para el inicio del proceso lectoescritor.

Si a pesar de un buen desarrollo de las capacidades y habilidades previas surgen dificultades y errores, lo fundamental es valorar si éstos se manifiestan a nivel visual,



a nivel auditivo o a ambos niveles para, consecuentemente, implementar un tratamiento de tipo auditivo, visual o mixto en función de la dificultad. De la precisión e inmediatez de la detección de las dificultades dependerá, en gran medida, su evolución.

### Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association (1996). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV*. Barcelona: Masson.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-V*. Washington DC. American Psychiatric Publishing.
- Aragón, L.E. y Silva, A. (2000). Análisis cualitativo de un instrumento para detectar errores de tipo disléxico (IDETID-LEA). *Psicothema*, 12(2), 35-38.
- Artigas, J. (2009). Dislexia: enfermedad, trastorno o algo distinto. *Revista de Neurología*, 48(2), 63-69.
- Benedet, M.J. (2013). *Cuando la "Dislexia" no es Dislexia*. Madrid. CEPE.
- Frith, U. (1997). Brain, mind and behaviour in dyslexia. En C. Hulme & M. Snowling (Eds.), *Dyslexia: Biology, cognition and intervention* (1-19). London. British Dyslexia.
- Frith, U. (1999). Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia*, 5, 192-214.
- Galaburda, A., Rosen, G. y Sherman, A. (1990). Individual variability in cortical organizations: Its relationship to brain laterality and implications to function. *Neuropsychologia*, 28, 529-546.
- Guerrero, P. (1992). Aproximación al diagnóstico y tratamiento de la dislexia. *El Guiniguada*, 3(1), 65-72.
- Hogben, J. (1997). How does a visual transient deficit affects reading? En C. Hulme & M. Snowling (Eds.), *Dyslexia. Biology, cognition and intervention* (pp. 20-37). London. Whurr Publishers.
- Høien, T. y Lundberg, I. (1991). *Dysleki*. Oslo. Gyldendal.
- Jackson, N.E. y Doellinger, H. L. (2002). Resilient readers? University who are poor recoders but sometimes good text comprehenders. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 64-78.
- Jacobson, C. (1999). How persistent is reading disability? Individual growth curves in reading. *Dyslexia*, 5, 78-93.
- Jiménez, J.E. y Hernández, I. (2000). Word Identification and Reading disorders in the Spanish Language. *Journal of Learning disabilities*, 33 (1), 44-60.

- Manis, F. R., Seidenberg, M. S., Doi, L.M., McBride-Chang, C. y Petersen, A. (1996). On the bases of two subtypes of development dyslexia. *Cognition*, 58, 157-195.
- Manis, F. R., Seidenberg, M. S., Stallings, L., Joanisse, M., Freedman, L., Curtin, S. y Keating, P. (1999). Development of dyslexic subgroups: a one-year follow up. *Annals of Dyslexia*, 49, 105-134.
- Miles, T.R. (2004). Algunos problemas en determinar la prevalencia de la dislexia. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2(2), 5-12.
- Mody, M., Studdert-Kennedy, M., & Brady, S. (1997). Speech perception deficit in poor readers: Auditory processing or phonological coding? *Journal of Experimental Child Psychology*, 64, 199-231.
- Organización Mundial de la Salud (1992). *CIE 10: Trastornos mentales y del comportamiento*. Madrid. Meditor.
- Ortiz, R., Estévez, A. y Muñetón, M. (2014). El procesamiento temporal en la percepción del habla de los niños con dislexia. *Anales de Psicología*, 3 (2), 716-724.
- Orton, S.T. (1925). "Word Blindness" in School Children. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 14(5), 581-615.
- Pavlidis, G.Th. (1981). Do eye movements hold the key of dyslexia? *Neuropsychologia*, 19, 57-64.
- Reynolds, D., Nicolson, R.I. y Hambly, H. (2003). Evaluation of an exercise-based treatment for children with reading difficulties. *Dyslexia*, 9(1), 48-71.
- Samuelsson, S., Finnstroem, O., Leijon, I. y Mard, S. (2000) Phonological and surface pro- files of reading disabilities among very low birth weight children: Converging evidence for the developmental lag hypothesis. *Scientific Studies of Reading*, 4(3),197- 217.
- Serrano, F. y Defior, S. (2004). Dislexia en Español: estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2(2), pp. 13-34.
- Suárez, P. y Cuetos, F. (2012). ¿Es la dislexia un trastorno perceptivo-visual? Nuevos datos empíricos. *Psicothema*, 24(2),188-192.
- Tallal, P. (1980). Auditory temporal perception, phonics, and reading disabilities in children. *Brain and Language*, 9, 182-198.
- Thomson, M. (1999). Subtypes of dyslexia: a teaching artefact? *Dyslexia*, 5, 127-137.

Vellutino, F.R. y Seanlon, D.M. (1982). Verbal processing in poor and normal readers. En C.J. Brainerd y M. Pressley (Eds.). *Verbal processes in children: Progress in cognitive development research* pp. 59-93. New York: Springer Verlag.