

EDUCACIÓN, HUMANIDADES Y SOCIEDAD EN TRANSFORMACIÓN

Miradas interdisciplinarias



Fabrizio Manuel Sirignano
Nadia Carlomagno
Miquel Gonzàlvez Blasco

(Eds.)

Dykinson ebook

**EDUCACIÓN, HUMANIDADES
Y
SOCIEDAD EN TRANSFORMACIÓN.
Miradas interdisciplinarias**

Fabrizio Manuel Sirignano
Nadia Carlomagno
Miquel Gonzàlvez Blasco
(Eds.)

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos



*Este ebook se encuentra registrado bajo licencia Creative Commons.
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
Para más información, consulte la web:
<https://creativecommons.org/share-your-work/ccllicenses/>*

© Copyright by
Los autores
Madrid, 2026

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7047-101-9
DOI: <https://doi.org/10.14679/4718>

Preimpresión por:
Besing Servicios Gráficos S.L.
e-mail: besingsg@gmail.com

Tabla de contenido

<i>Prólogo. Pedagogías y didácticas en la sociedad compleja. Reflexiones, experiencias, modelos.....</i>	<i>10</i>
<i>Capítulo 1. ¿Qué formación requiere el profesorado regular para la inclusión en las aulas ordinarias del alumnado escolarizado en unidades especiales?</i>	<i>14</i>
Javier Abellán Rubio & Pilar Arnaiz Sánchez	
<i>Capítulo 2. El juego sabio, correcto y magnífico de la enseñanza de la arquitectura</i>	<i>26</i>
Gonzalo Nicolás Accardi Barrientos	
<i>Capítulo 3. Rúbrica para la evaluación de habilidades socioemocionales en Educación Infantil y Primaria en contextos de juego: diseño y confiabilidad</i>	<i>37</i>
Marina Alférez Pastor	
<i>Capítulo 4. Estrategias de innovación docente: gamificación y ABJ para fortalecer competencias socioemocionales en las primeras etapas escolares.....</i>	<i>48</i>
Marina Alférez Pastor	
<i>Capítulo 5. Capital sexual, agencia y vida: una lectura de la sexualización digital durante la adolescencia</i>	<i>59</i>
Kristel Anciones Anguita	
<i>Capítulo 6. Diferencias de género en la actividad física y el deporte en adolescentes gitanos de Alicante.....</i>	<i>70</i>
Bruno Bernabeu Vilaplana, José Antonio Carbonell Martínez & M. ^a Alejandra Ávalos-Ramos	
<i>Capítulo 7. Unidad de programación «La música de lo cotidiano»: análisis teórico para una educación competencial, inclusiva y contextualizada</i>	<i>82</i>
Juan Carlos Bonill-López & María Amaya Epelde-Larrañaga	
<i>Capítulo 8. Innovar los escenarios de formación con la metodología del Teatro Invisible.....</i>	<i>94</i>
Maria Buccolo & Michele Merolla	
<i>Capítulo 9. Prácticas educativas inclusivas en la enseñanza del inglés a alumnado sordo: la realidad bilingüe del Colegio Gaudem.....</i>	<i>105</i>
Sandra Cazalla Ramón, Ariadna Monjo-Oliver & Lluís Barceló-Coblijn	
<i>Capítulo 10. Català com a llengua adicional i expressió escrita: una anàlisi d'errors en el nivell B1.....</i>	<i>116</i>
Elga Cremades	
<i>Capítulo 11. Hedging through time and language: a corpus study of English and French film subtitles</i>	<i>129</i>
Néstor de Armas Guerra	
<i>Capítulo 12. Écologie du langage et didactique du français langue étrangère : vers une pédagogie éthique, durable et engagée.....</i>	<i>139</i>
Ana Paula, De Oliveira	

<i>Capítulo 13. De los discursos a los códigos: percepciones profesionales sobre la inclusión social en salud mental.....</i>	<i>148</i>
<i>Irene del Brío-Alonso, María-Victoria Martín-Cilleros & María-Cruz Sánchez-Gómez</i>	
<i>Capítulo 14. El ritual primitivo en cine colombiano de principios del siglo veintiuno</i>	<i>158</i>
<i>Rosario del Olmo Sánchez</i>	
<i>Capítulo 15. Interacción motriz y aprendizaje en el ciclo superior de Educación Primaria: revisión sistematizada de la literatura</i>	<i>168</i>
<i>Ana María Espada Follana & Gabriel Díaz Cobos</i>	
<i>Capítulo 16. Inteligencia artificial en educación superior: Explorando las percepciones y usos de la herramienta ChatGPT en el alumnado universitario.....</i>	<i>177</i>
<i>María del Carmen García-Mendoza</i>	
<i>Capítulo 17. Diseño de infografías interactivas con Genially como herramienta de innovación docente para analizar problemas psicosociales en el Grado en Psicología.....</i>	<i>189</i>
<i>María del Carmen García-Mendoza & María-Isabel Mendoza-Sierra</i>	
<i>Capítulo 18. Identidad emocional docente y ansiedad hacia la enseñanza de las matemáticas.....</i>	<i>202</i>
<i>José García Suárez</i>	
<i>Capítulo 19. Registerial Features of Nineteenth-Century Cooking Recipes: A Corpus-Based Study.....</i>	<i>215</i>
<i>Rocío Gragera Retuerto</i>	
<i>Capítulo 20. Inferring Stress-Timed Rhythm from Written Songs: A Phonetic–Phonological Study of Elton John</i>	<i>228</i>
<i>Rocío Gragera Retuerto</i>	
<i>Capítulo 21. Aprender a través del arte y los museos para visibilizar narrativas silenciadas en enseñanza de la historia de Educación Primaria</i>	<i>241</i>
<i>María José Guillén Ayala & Juan Ramón Moreno Vera</i>	
<i>Capítulo 22. Fundamentos éticos, críticos y pedagógicos para la implementación de la inteligencia artificial generativa en la formación del profesorado</i>	<i>252</i>
<i>Susana Jiménez Sánchez, César Poyatos Dorado & Fabián Rojas Ramírez</i>	
<i>Capítulo 23. El equilibrio docente en la Formación Profesional: implicaciones prácticas desde una revisión sistemática</i>	<i>264</i>
<i>Apostolos Kaltsas</i>	
<i>Capítulo 24. Il Magno Vitei (1597) de Ludovico Arrivabene: la supremacía china en un poema épico del siglo XVI</i>	<i>276</i>
<i>Clarissa María Leone</i>	
<i>Capítulo 25. Voces del alumnado de centros de educación especial: preferencias académicas, formativas y profesionales.....</i>	<i>286</i>
<i>Sandra Lorente-Avilés, Salvador Alcaraz, Carmen M^a Caballero & Pilar Arnaiz-Sánchez</i>	
<i>Capítulo 26. Materiales auténticos para trabajar la competencia intercultural del aprendiente chino de ELE en la clase de Español Audiovisual</i>	<i>299</i>
<i>Juan Carlos Manzanares Triquet & Guillem Castañar Rubio</i>	

<i>Capítulo 27. La competencia intercultural en la clase de ELE: una revisión desde los marcos referenciales.....</i>	311
Juan Carlos Manzanares Triquet & Guillem Castañar Rubio	
<i>Capítulo 28. Literatura de propaganda i comunitat beguina: una aproximació a la Lliçó de Narbona d'Arnau de Vilanova.....</i>	324
Robert March Tortajada	
<i>Capítulo 29. Aprendizaje significativo y educación musical en la etapa de secundaria: estrategias pedagógicas para la conciencia cultural y social</i>	332
Beatriz L. Martín Lobato, Sara González Gutiérrez & Javier F. Merchán Sánchez-Jara	
<i>Capítulo 30. ¿Cómo evaluar los hábitos de actividad física de los escolares desde la Educación Física? Una guía práctica para el profesorado.....</i>	344
Juan Manuel Mata-Molina, Sara Díaz-Hidalgo & Santiago Guijarro-Romero	
<i>Capítulo 31. La riqueza léxica y fraseológica venezolana como reto para la competencia comunicativa intercultural: el Diccionario de venezolanismos.....</i>	356
Luisa A. Messina Fajardo, Ruth Castillo Ochoa, Ricardo Connett, Ana Gabriella Di Lodovico & Trinis A. Messina Fajardo	
<i>Capítulo 32. La educación del alumnado sordo en España desde la equidad lingüística: entre el reconocimiento legal y la práctica educativa</i>	369
Ariadna Monjo-Oliver, Sandra Cazalla Ramón & Lluís Barceló-Coblign	
<i>Capítulo 33. Un enfoque multidimensional para la innovación docente en Psicología de la Personalidad: Proyecto PERSINNOVA</i>	378
Casandra Isabel Montoro Aguilar & Oscar Cervilla Saez	
<i>Capítulo 34. La guerra de Indochina-Vietnam y las culturas políticas que generó a través del cine.....</i>	389
Sara Moreno Tejada, Pedro Antonio Amores Bonilla & Jorge Pertusa Valero	
<i>Capítulo 35. Propuesta de un corpus de hipotextos literarios a novela gráfica.....</i>	401
María Moya García	
<i>Capítulo 36. Hacia una teoría de las geografías curriculares: integración de los ODS en las enseñanzas de la Geografía.....</i>	412
Ulises Najarro-Martín	
<i>Capítulo 37. Pronouns and political identity on social media: a comparative study of Friedrich Merz's and Keir Starmer's online discourse.....</i>	424
Laura Padrón Brito	
<i>Capítulo 38. Vínculos afectivos y construcción del yo: un análisis con modelado de ecuaciones estructurales sobre apego e identidad</i>	433
Vanesa Pastor-Cerezo & Alejandro Iborra Cuéllar	
<i>Capítulo 39. El enfoque STEAM en Educación Inicial: fomentando la igualdad, la creatividad y el pensamiento crítico</i>	444
Erika Margarita Pazmiño Cárdenas & Ivonne Anabel Pazmiño Cárdenas	
<i>Capítulo 40. Inclusión social adolescente en contextos de encierro: desafíos de la didáctica de la lengua para mediar aprendizajes en educación obligatoria.....</i>	453
Alberto Picón-Martínez	

<i>Capítulo 41. «Compuncti, lacrimas fundendo». Discurso y emociones de guerra santa en la batalla de Cerami (1063) según Godofredo Malaterra.....</i>	466
Juan José Pizarroso Serrano	
<i>Capítulo 42. La valorizzazione del patrimonio culturale attraverso lo studio delle comunità straniere di una città. Il caso di Trieste.....</i>	478
Tiziana Pojani	
<i>Capítulo 43. Didáctica de la dialectología rural: el COSER para el aprendizaje basado en datos.....</i>	487
Marta Puente González	
<i>Capítulo 44. La lúdica como estrategia para potenciar el lenguaje y la comunicación en el síndrome de Down.....</i>	498
Juana L. Ramos & Marcos M. Ibarra	
<i>Capítulo 45. Hibridez organizacional en el sector salud: tensiones de autoridad en el caso uruguayo.....</i>	507
Ana Mariela Rodríguez Facal	
<i>Capítulo 46. Modelo Tecno-didáctico para el fortalecimiento de Competencia Digital Docente: el papel de la Inteligencia Artificial en la Formación Docente.....</i>	518
Jorge Luis Rodríguez Zúñiga, Mireia Usart Rodríguez, Emiro de la Hoz Franco & Alba Rut Pinto	
<i>Capítulo 47. El concepto de situaciones de aprendizaje en los debates parlamentarios.....</i>	528
Juan Patricio Sánchez-Claros	
<i>Capítulo 48. Aprender Historia del Arte a través de la cultura material y las tecnologías digitales.....</i>	540
Neus Serra Vives, Sofia Villatoro Moral & Miquel Àngel Capellà Galmés	
<i>Capítulo 49. Perspectivas docentes en contextos rurales: desafíos formativos en una universidad mexicana.....</i>	550
Karla María Siordia Portela, Gabriel Navarro Villarreal & Ramona Imelda García López	
<i>Capítulo 50. Trieste e l'Italia medievale: la riorganizzazione culturale, la scuola, l'apprendimento nel XIII secolo. Analisi delle fonti come costruzione della conoscenza.....</i>	562
Claudio Stornello	
<i>Capítulo 51. Docencia en tiempos de IA. Innovación pedagógica y desafíos en la Educación Superior.....</i>	573
Rebeca Suárez-Álvarez	
<i>Capítulo 52. Diseño de un instrumento para el análisis de las actividades STEAM presentes en los libros de texto en Educación Primaria.....</i>	585
Agustina María Torres Prioris	
<i>Capítulo 53. Repensando la dislexia: uniendo perspectivas cognitivas, emocionales y neuronales.....</i>	598
Maria Vilanova Cifre	
<i>Capítulo 54. El Galeón de Manila y el monopolio comercial de las Islas Filipinas desde siglo XVI.....</i>	609
Yang Yang	

*Capítulo 55. Riesgos legales de la gobernanza digital en la era de la IA:
preocupaciones sobre la digitalización del poder..... 620*
Yang Yang

Capítulo 53. Repensando la dislexia: uniendo perspectivas cognitivas, emocionales y neuronales

Maria Vilanova Cifre

<https://orcid.org/0009-0003-2531-3222>

Universitat de les Illes Balears (Spain)

<https://doi.org/10.14679/4771>

Resumen: Hasta el 15% de las personas en todo el mundo padecen dislexia, un trastorno del aprendizaje común y complejo. A pesar de décadas de investigación sobre sus fundamentos cognitivos y neurológicos, los estudios con frecuencia separan sus aspectos mentales, funcionales y neuronales, lo que reduce la eficacia del diagnóstico y el tratamiento. Este ensayo aboga por una comprensión más integral de la dislexia que tenga en cuenta las interacciones dinámicas entre los estados mentales de una persona (como la autopercepción y la regulación emocional), las habilidades funcionales (como el procesamiento fonológico y la fluidez lectora) y los circuitos subyacentes del cerebro. El estudio examina primero las teorías populares sobre la dislexia, como las teorías del procesamiento visual y del déficit fonológico, destacando sus ventajas y desventajas. Luego, examina hallazgos interdisciplinarios recientes de la neurociencia cognitiva y la psicología que sugieren relaciones más interconectadas entre los procesos cognitivos, emocionales y neuronales. Con base en esta evidencia, el artículo propone un marco holístico que sintetiza estas perspectivas. Finalmente, explora las implicaciones de este modelo integrado para futuras investigaciones, prácticas diagnósticas y estrategias de intervención, abogando por una comprensión más personalizada e integral de la dislexia.

Palabras clave: dislexia, cognición, percepción, psicología, intervención

Abstract: Up to 15% of people worldwide suffer from dyslexia, a common and complicated learning disorder. Despite decades of research on its cognitive and neurological foundations, studies frequently separate its mental, functional, and neural aspects, which reduces the efficacy of diagnosis and treatment. This essay makes the case for a more comprehensive understanding of dyslexia that takes into account the dynamic interactions between a person's mental states (like self-perception and emotional regulation), functional skills (like phonological processing and reading fluency), and the underlying circuitry of the brain. The study first examines popular theories of dyslexia, such as visual processing and phonological deficit theories, stressing their advantages and disadvantages. Then, it examines recent interdisciplinary findings from cognitive neuroscience and psychology that suggest more interconnected relationships among cognitive, emotional, and neural processes. Based on this evidence, the paper proposes a holistic framework that synthesizes these perspectives. Finally, it explores the implications of this integrated model for future research, diagnostic practices, and intervention strategies, advocating for a more personalized and comprehensive understanding of dyslexia.

Keywords: dyslexia, cognition, perception, psychology, intervention

1. INTRODUCCIÓN

La dislexia es un trastorno del procesamiento de la información que impacta de manera significativa la capacidad lectora, y es reconocido como uno de los trastornos del aprendizaje más comunes y extendidos a nivel mundial. Su prevalencia se sitúa en torno al 10% de la población general, según datos recientes aportados por Vilanova y Coblijn (2025), lo que la convierte en un asunto relevante desde la perspectiva de la salud pública. Esta alta incidencia implica que una proporción considerable de personas en edad escolar y adulta enfrenta dificultades significativas para adquirir y desarrollar habilidades lectoras esenciales, lo cual afecta no solo su desempeño académico sino también su autoestima y, en muchos casos, su integración social y oportunidades laborales a largo plazo. Es importante destacar que la dislexia se ha detectado en prácticamente todos los grupos étnicos, idiomas y regiones geográficas, lo que indica que no está condicionada por factores culturales, lingüísticos o socioeconómicos específicos. Esto sugiere una base neurobiológica subyacente común que trasciende las diferencias culturales y lingüísticas, reafirmando la necesidad de enfoques diagnósticos y terapéuticos universales, pero adaptables a contextos diversos (Apriani y Supardan, 2018).

Desde un punto de vista clínico y acorde a Kaperoni (2016), la dislexia se manifiesta principalmente como una dificultad significativa para reconocer o decodificar palabras de manera fluida y precisa. Las personas con dislexia suelen experimentar una lectura lenta y laboriosa, acompañada por errores frecuentes, tales como omisiones de letras o palabras, sustituciones, inversiones o confusiones entre grafemas similares. Estas dificultades no solo ralentizan la velocidad lectora, sino que también afectan la exactitud, lo cual compromete la automatización del proceso lector y provoca una sobrecarga cognitiva. Esta sobrecarga se traduce en una atención reducida para la comprensión del texto, ya que gran parte del esfuerzo mental se destina a la decodificación, limitando la capacidad para captar el significado global y los matices del contenido. Además, la dislexia a menudo coexiste con otros trastornos del aprendizaje, como la discalculia — que afecta la capacidad para procesar números y conceptos matemáticos— y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). La coexistencia de estas condiciones incrementa la complejidad del diagnóstico y del diseño de intervenciones, ya que cada trastorno puede interactuar y amplificar las dificultades del otro, requiriendo un abordaje multidisciplinario y personalizado que atienda las particularidades de cada caso (Caravolas, 2008).

El reconocimiento formal de la dislexia tiene sus raíces en el siglo XIX, cuando el médico británico W. Pringle Morgan describió en 1896 el caso de un niño con una inteligencia normal y visión adecuada, pero que presentaba una incapacidad persistente para aprender a leer. Morgan denominó a esta condición como “ceguera congénita para las palabras”, acuñando así uno de los primeros términos para referirse a lo que hoy se reconoce como dislexia. Este hallazgo fue fundamental porque permitió diferenciar la dislexia de otros trastornos neurológicos que afectan la lectura, como la afasia, y sentó las bases para su estudio como un trastorno específico del aprendizaje. Gayán (2001) propone una división histórica del estudio de la dislexia en tres etapas fundamentales. La primera, que se extiende hasta finales del siglo XIX, estuvo centrada en la identificación de personas con problemas relacionados con el lenguaje y la lectura, especialmente en el marco de la afasia y otros trastornos neurológicos. La segunda etapa, entre 1950 y 1970, se caracterizó por la apertura interdisciplinaria, en la que médicos, psicólogos y educadores comenzaron a colaborar para entender la dislexia desde diferentes ángulos, logrando así una comprensión más integral del trastorno. Finalmente, la tercera etapa, que abarca desde 1970 hasta el año 2000, vio el desarrollo de teorías modernas que incorporaron avances

en neurociencia, psicología cognitiva y educación, consolidando el conocimiento contemporáneo sobre la dislexia y facilitando la creación de estrategias de intervención más efectivas.

Sin embargo, a pesar de estos avances, la investigación actual enfrenta una limitación importante: tiende a fragmentar el fenómeno de la dislexia, abordando sus aspectos mentales, funcionales y neuronales de forma aislada. Este enfoque segmentado dificulta una comprensión global y sistémica del trastorno, limitando la capacidad para diseñar intervenciones educativas y terapéuticas verdaderamente eficaces. Muchas veces, las estrategias se centran en un solo aspecto, como mejorar habilidades fonológicas o ajustar técnicas pedagógicas, sin considerar la compleja interacción que existe entre los procesos cognitivos, las manifestaciones conductuales y las bases neurobiológicas. Por esta razón, este artículo sostiene que la dislexia solo puede ser comprendida adecuadamente dentro de un marco integrador. Este enfoque integrativo considera simultáneamente la interacción dinámica entre los estados mentales del individuo: como la percepción, la atención, la memoria de trabajo y el procesamiento lingüístico, sus manifestaciones funcionales como la lectura, la escritura y otras habilidades cognitivas relacionadas y los circuitos neuronales involucrados en estos procesos (Helland y Kaasa, 2004). Este modelo propone que la dislexia es el resultado de una alteración en la sincronización y comunicación entre estos niveles, lo que se traduce en las dificultades observadas en la práctica.

Para fundamentar esta perspectiva integrativa, el artículo iniciará con una revisión crítica de los modelos tradicionales de la dislexia, resaltando sus limitaciones al fragmentar el fenómeno en componentes aislados que no capturan la complejidad del trastorno. Posteriormente, se expondrán hallazgos recientes provenientes de la neurociencia cognitiva y la psicología, que evidencian cómo los procesos mentales, funcionales y neuronales están profundamente interconectados y se influyen mutuamente en la manifestación y evolución de la dislexia. Finalmente, se propondrá un modelo integrativo que permita abordar la dislexia desde una óptica más amplia y coherente, enfatizando las implicaciones que esto tiene para la investigación futura, el desarrollo de métodos diagnósticos más precisos y el diseño de intervenciones educativas y terapéuticas más efectivas, personalizadas y adaptadas a las necesidades específicas de cada individuo. Este modelo integrador no solo representa un avance conceptual, sino que también abre la puerta a nuevas líneas de investigación interdisciplinaria y a una praxis clínica que reconozca la complejidad del trastorno, favoreciendo así una mejor calidad de vida para quienes viven con dislexia.

2. REVISIÓN DE LOS MODELOS TRADICIONALES DE DISLEXIA

El término “ruta de dos vías” es un concepto fundamental para comprender los procesos subyacentes a la lectura, especialmente en el contexto de la dislexia. Este modelo dual describe la existencia de dos rutas cognitivas distintas a través de las cuales se procesan las palabras escritas para su conversión en representaciones sonoras, una función esencial para la lectura y la comprensión del texto (Crombie, 1997; 2000). La primera ruta, conocida como ruta léxica, permite el reconocimiento inmediato de palabras enteras que el lector ha almacenado en su léxico mental, incluyendo aquellas que no se ajustan a las reglas fonéticas regulares, es decir, las palabras irregulares. Esta ruta funciona a través del acceso directo al significado y la pronunciación de la palabra, y es esencial para una lectura fluida y eficiente de vocabulario conocido. La segunda ruta, la ruta fonológica, es la encargada de decodificar palabras nuevas o no palabras mediante la aplicación de reglas

sistemáticas de correspondencia grafema-fonema. Esta vía transforma las letras en sonidos de manera secuencial, permitiendo que el lector “descifre” el texto cuando no tiene acceso previo a la palabra en su léxico.

En el caso de los niños con dislexia, se ha observado que presentan dificultades en ambas rutas, lo que significa que no solo enfrentan problemas para decodificar nuevas palabras mediante la ruta fonológica, sino también para reconocer palabras conocidas por la vía léxica. Esta doble dificultad implica que estos estudiantes requieren una instrucción específica y diferenciada, que no solo fortalezca las habilidades fonológicas básicas, sino que también favorezca la comprensión y producción del lenguaje oral y escrito de manera comunicativa y funcional (Ramus, 2001). En este sentido, la intervención debe ser integral, adaptándose a las necesidades particulares de cada individuo para abordar ambos procesos de forma complementaria.

Un factor crítico que influye en el aprendizaje de la lectura es la transparencia u opacidad del sistema de escritura de la lengua materna. Las lenguas con sistemas transparentes, como el español o el finés, se caracterizan por tener una relación directa, consistente y predecible entre grafemas y fonemas, lo que facilita enormemente la adquisición de habilidades de decodificación por parte de los aprendices. En contraste, las lenguas con sistemas opacos, como el inglés, presentan una relación mucho más compleja e irregular entre los sonidos y sus representaciones gráficas, lo que complica el proceso de aprendizaje y exige estrategias más sofisticadas para lograr una lectura competente (cf. Seymour et al., 2003). Esta opacidad incrementa los desafíos específicos para los estudiantes con dislexia que aprenden a leer en inglés, dado que deben enfrentarse a numerosas excepciones, variaciones en la pronunciación y dificultades en la prosodia y el acento de las palabras. En este contexto, la memoria fonológica —la capacidad para retener y manipular secuencias de sonidos— adquiere un papel crucial, pues es fundamental para desarrollar y automatizar las habilidades lectoras y escritoras necesarias para superar la complejidad del sistema lingüístico (Miles, 2000).

Otro aspecto clave en el aprendizaje del lenguaje y la lectura son las regularidades prosódicas, como el ritmo, el acento y la entonación, que proporcionan importantes pistas estructurales sobre la organización y el significado de las palabras y las frases. Para los estudiantes con dislexia, la percepción y procesamiento de estas regularidades resultan particularmente difíciles, lo que limita su capacidad para segmentar el habla en unidades sonoras funcionales y para procesar la información lingüística de manera eficiente (Łockiewicz et al., 2019; 2020). En consonancia con esto, Goswami et al. (2010) documentan que los niños con dislexia tienden a leer a un ritmo significativamente más lento que sus compañeros, especialmente cuando enfrentan palabras largas o estímulos no familiares, reflejando una dificultad persistente en la decodificación fonológica y en la fluidez lectora.

Un terreno especialmente complejo se presenta en contextos bilingües o de aprendizaje de una segunda lengua (L2), donde las habilidades lingüísticas y cognitivas adquiridas en la lengua materna (L1) pueden jugar un papel determinante en el aprendizaje de la L2. La transferencia positiva de habilidades fonológicas y metalingüísticas entre la L1 y la L2 es posible, pero en estudiantes con dislexia, esta transferencia se ve comprometida debido a déficits en la conciencia fonológica y en la capacidad para reconocer y procesar los sistemas fonológicos de ambas lenguas. Esto provoca dificultades no solo en la adquisición y desarrollo de la L1, sino también en la L2, afectando la velocidad de procesamiento auditivo, el desarrollo fonológico y el aprendizaje del vocabulario semántico en ambas lenguas (Vilanova y Coblijn, 2025). Este doble reto subraya la importancia de enfoques educativos y terapéuticos especializados para estudiantes

disléxicos en contextos multilingües, que consideren las complejidades propias de la interacción entre lenguas.

Pese a los avances en la investigación, la mayoría de los marcos teóricos y prácticos actuales que abordan la dislexia lo hacen desde perspectivas aisladas y fragmentadas, concentrándose en aspectos cognitivos o neuronales específicos, pero descuidando dimensiones esenciales que impactan profundamente en la experiencia de quienes viven con este trastorno. En particular, la interacción entre la regulación emocional, la autopercepción y las estrategias de afrontamiento ha sido insuficientemente explorada, a pesar de ser factores que influyen en la motivación, la autoestima y el bienestar psicológico de los estudiantes con dislexia. Esta fragmentación conceptual y metodológica limita la comprensión integral de la dislexia, que no es solo un conjunto de dificultades académicas, sino un fenómeno complejo que afecta múltiples esferas del desarrollo personal y social. Por ello, Richlan (2020) destaca la urgencia de adoptar perspectivas más integradas y holísticas que reconozcan la multifacética naturaleza de las diferencias de aprendizaje y que consideren al individuo en su totalidad, incluyendo aspectos cognitivos, emocionales y sociales.

Para avanzar hacia este enfoque integral, es imprescindible promover una investigación interdisciplinaria que explore las conexiones dinámicas entre el funcionamiento cerebral, los procesos cognitivos, las emociones y el entorno social en el que se produce el aprendizaje. Esto requiere fomentar colaboraciones entre profesionales de distintas áreas; logopedas, educadores, neurocientíficos, psicólogos que aporten sus conocimientos y metodologías para abordar la complejidad de la dislexia desde múltiples perspectivas complementarias (Harley, 2014). De igual modo, es fundamental implementar evaluaciones multimodales que integren perfiles emocionales, neurológicos y cognitivos, utilizando técnicas que van desde la neuroimagen y las pruebas estandarizadas hasta entrevistas cualitativas y autoinformes. Esta combinación metodológica posibilita una comprensión mucho más precisa y completa de las características y necesidades individuales de cada alumno.

Desde una óptica pedagógica, el enfoque holístico no solo debe centrarse en la adquisición de habilidades académicas, sino también en aspectos emocionales y motivacionales fundamentales para el aprendizaje, tales como la autoeficacia, el apoyo social y las estrategias de afrontamiento que cada estudiante despliega ante sus dificultades. Los modelos dinámicos de aprendizaje de una lengua, que integren la interacción entre las funciones cerebrales y el contexto social y emocional del alumno, serán cruciales para diseñar intervenciones educativas personalizadas, efectivas y sostenibles en el tiempo. Reconocer y atender las emociones, la motivación y el entorno social del estudiante debe ser tan prioritario como el trabajo directo en habilidades fonológicas y lectoras, pues solo así se podrá potenciar un desarrollo integral que favorezca tanto el rendimiento académico como el bienestar general y la inclusión social de los estudiantes con dislexia.

3. PERSPECTIVAS RECIENTES DE LA NEUROCIENCIA COGNITIVA Y LA PSICOLOGÍA

La hipótesis de las representaciones fonológicas fundamentales constituye uno de los marcos teóricos más influyentes y robustos en la explicación de las dificultades cognitivas que enfrentan las personas con dislexia. Según esta hipótesis, las principales dificultades de quienes padecen este trastorno se deben a un déficit en el procesamiento y la

representación interna de los sonidos del lenguaje, es decir, en las representaciones fonológicas (Tong y McBride, 2017). Estas representaciones internas de los sonidos del habla son esenciales para la decodificación y la comprensión lectora, pues permiten al lector descomponer las palabras escritas en sus componentes sonoros y asociarlas con sus significados. En individuos con dislexia, estas representaciones se encuentran deterioradas o son menos precisas, lo que genera un impacto negativo directo en la habilidad para aprender a leer y escribir de manera fluida y eficiente. Este déficit no solo compromete el rendimiento académico, sino que también ha llevado a considerar la dislexia como una condición crónica que implica dificultades persistentes y severas en la adquisición y automatización de habilidades lectoras y escritas básicas.

Más allá de las dificultades estrictamente relacionadas con la lectura, la investigación ha evidenciado que los estudiantes con dislexia presentan diferencias significativas en aspectos relacionados con la semántica de las palabras, la pronunciación y la fluidez en la decodificación, en comparación con sus pares sin esta condición (Hashimoto et al., 2020). Aunque algunos lectores con dislexia pueden mostrar sensibilidad hacia las estructuras internas de las palabras que ya conocen, encuentran grandes retos cuando deben enfrentar unidades ortográficas más largas, complejas, nuevas o inusuales. En estos casos, no pueden apoyarse en el conocimiento previo para facilitar la decodificación, lo que dificulta la lectura precisa y eficiente. Esta problemática es particularmente relevante en sistemas de escritura profundos y complejos, donde la correspondencia entre grafemas y fonemas no es directa ni uniforme, exigiendo habilidades fonológicas avanzadas y flexibles.

En este sentido, Caravolas (2008) ha señalado que la dislexia frecuentemente se manifiesta con irregularidades e inconsistencias en el manejo de los sistemas de escritura, que se acompañan de problemas cognitivos adicionales como una memoria débil y una disminución notable en la velocidad para nombrar estímulos visuales de manera rápida y precisa. Estos aspectos no solo afectan la lectura, sino también la escritura, contribuyendo a una experiencia prolongada de dificultades académicas y personales para quienes padecen dislexia. Desde una perspectiva clínica y educativa, Kaperoni (2016) subraya la importancia de considerar la dislexia como una enfermedad crónica con características comunes en todos los individuos afectados, independientemente de la severidad o modalidad específica de su presentación. Esta condición crónica implica que, aunque las dificultades pueden atenuarse con la intervención adecuada, no desaparecen completamente a lo largo del tiempo. Entre las limitaciones más frecuentes que enfrentan los estudiantes con dislexia se encuentran el déficit en el procesamiento fonológico, la reducción de la capacidad de la memoria de trabajo y problemas en la estructura y manejo sintáctico del lenguaje. Estas limitaciones se traducen en desventajas formales para pronunciar o decodificar palabras, problemas en la comprensión lectora, dificultades para reconocer visualmente palabras familiares y deficiencias en el procesamiento lingüístico tanto receptivo como expresivo (Apriani y Supardan, 2018).

Frente a estos desafíos, el aprendizaje de los principios de conversión grafema-fonema (G-P) y grafema-morfema se vuelve crucial para alcanzar una comprensión lectora efectiva, especialmente en la lengua materna (Suárez et al., 2020). La adquisición y consolidación de representaciones ortográficas sólidas, tanto para palabras conocidas como nuevas, es fundamental para superar las barreras que imponen los sistemas de escritura profundos o irregulares, donde la simple decodificación fonológica resulta insuficiente. En este proceso, la evolución y consolidación de las representaciones mentales de las palabras desempeñan un papel central en la fluidez lectora y en la comprensión textual, elementos claves para el éxito académico y la integración social del estudiante.

En años recientes, investigaciones interdisciplinarias han enriquecido la comprensión de la dislexia al explorar no solo los procesos cognitivos implicados en la lectura, sino también las interrelaciones complejas con la autoestima, la regulación emocional y otros aspectos psicosociales. Estudios que emplean técnicas avanzadas de neuroimagen estructural y funcional han mostrado que estados emocionales negativos, tales como la ansiedad, la preocupación o la baja autoestima, influyen directamente en la actividad cerebral de regiones cruciales para el procesamiento del lenguaje, la memoria de trabajo y la atención. Este descubrimiento es particularmente significativo, dado que los niños con dislexia tienden a presentar niveles elevados de angustia emocional en comparación con sus pares, lo que puede exacerbar sus dificultades cognitivas y afectar negativamente tanto su rendimiento académico como su bienestar general (Snowling y Hulme, 2005). No obstante, la investigación actual enfrenta importantes limitaciones que dificultan una comprensión integral de la dislexia. Entre estas barreras se encuentran la ambigüedad respecto a cómo la desregulación emocional se relaciona con los déficits cognitivos y el aprendizaje, la falta de diversidad en las muestras estudiadas (con un predominio de contextos occidentales y poblaciones relativamente homogéneas), y la dificultad para trasladar los hallazgos teóricos a aplicaciones prácticas y efectivas en entornos clínicos y educativos. A esto se suma una fragmentación metodológica que limita la integración de resultados y dificulta un abordaje unificado y holístico del trastorno.

Frente a estos desafíos, es imprescindible que futuras investigaciones se orienten hacia líneas que permitan superar estas limitaciones y avanzar en el conocimiento y manejo de la dislexia. En primer lugar, se recomienda el desarrollo de estudios con diseños longitudinales y evolutivos, que permitan observar no solo el estado puntual de las dificultades, sino su evolución y efectos a lo largo del tiempo, capturando así procesos dinámicos y trayectorias individuales. En segundo lugar, se enfatiza la necesidad de incorporar una sensibilidad contextual y cultural más amplia en la investigación, dado que la mayoría de los estudios actuales se han centrado en poblaciones occidentales, dejando de lado la riqueza y complejidad de la diversidad lingüística, cultural y social, que puede influir decisivamente en la forma en que se presenta y maneja la dislexia. Finalmente, se propone fomentar colaboraciones interdisciplinarias que integren metodologías mixtas, combinando técnicas avanzadas de neuroimagen, datos cualitativos obtenidos a través de autoinformes y entrevistas, y evaluaciones conductuales. Esta integración metodológica permitirá no solo una caracterización más precisa y completa de la dislexia, sino también un enfoque más humano, personalizado y contextualizado del estudiante, que reconozca no solo sus déficits, sino también sus fortalezas, motivaciones y entornos emocionales y sociales.

En conjunto, estas líneas de investigación y colaboración tienen el potencial de consolidar un marco teórico y práctico más sólido, capaz de guiar el diseño y la implementación de intervenciones educativas y clínicas más efectivas, individualizadas y sensibles a la complejidad del trastorno. Esto no solo contribuirá a mejorar el rendimiento académico, sino también a potenciar la calidad de vida, la autoestima y la inclusión social de las personas con dislexia, promoviendo así un abordaje integral que responda a la realidad multifacética de este desafío neurocognitivo y emocional.

4. DISCUSIÓN E IMPLICACIONES PARA LA INVESTIGACIÓN

Un modelo integrativo de la dislexia que abarque la interacción entre elementos cognitivos, emocionales y neuronales representa un avance crucial para nuestra comprensión no solo conceptual, sino también práctica, de esta condición. La dislexia ha

sido tradicionalmente entendida y abordada desde una perspectiva predominantemente cognitiva, en la que se enfatizan dificultades específicas en procesos fonológicos, tales como la segmentación y manipulación de los sonidos del lenguaje, o alteraciones en la velocidad y fluidez del procesamiento lector (Lundberg, 2002). Sin embargo, este abordaje, que ha predominado durante décadas, se ha basado en la identificación de marcadores aislados y específicos, tales como la velocidad con la que una persona puede leer o reconocer palabras, la precisión en la decodificación, o las diferencias en la activación de determinadas áreas cerebrales observadas mediante técnicas neuroimagen. Aunque estas medidas aportan datos importantes, esta visión fragmentada no logra capturar la complejidad real y multidimensional de la experiencia vivida por quienes presentan dislexia, ni los efectos que esta tiene en su vida cotidiana y desarrollo integral.

De hecho, limitar el análisis a variables cognitivas o neurobiológicas específicas deja fuera dimensiones fundamentales que influyen en el impacto de la dislexia. Aspectos como el estado emocional del individuo, su autoconcepto, la manera en que regulan sus emociones ante las dificultades, así como el entorno social y educativo que los rodea, juegan un papel esencial en la forma en que la dislexia se manifiesta y afecta a la persona. Por ejemplo, un niño con dislexia puede experimentar sentimientos de frustración, ansiedad o baja autoestima que, a su vez, pueden interferir en su motivación para aprender y en su desempeño académico, generando un círculo vicioso difícil de romper si no se aborda de manera integral.

Frente a esta realidad, un modelo integrador propone la urgente necesidad de una investigación interdisciplinaria que combine y articule los conocimientos provenientes de la neurociencia, la psicología, la pedagogía y la logopedia, entre otras disciplinas. Este enfoque busca construir puentes entre campos que tradicionalmente han trabajado de manera independiente, para lograr un entendimiento más amplio, profundo y contextualizado de la dislexia. Para ello, es imprescindible superar los diseños de investigación tradicionales, que suelen basarse en comparaciones estáticas entre grupos diagnosticados con dislexia y grupos control sin la condición, y avanzar hacia estudios longitudinales y multimodo que permitan observar el desarrollo y la evolución de la dislexia a lo largo del tiempo, en interacción con múltiples variables (Vilanova, 2025).

Estos estudios longitudinales deberían evaluar no solo el rendimiento cognitivo y los patrones neuronales asociados a la lectura, sino también dimensiones psicosociales clave, como el autoconcepto, la regulación emocional, la motivación, y las conductas adaptativas. Incorporar estas dimensiones permitirá captar la heterogeneidad inherente al espectro de dislexia y cómo esta condición puede manifestarse de formas muy diversas, según factores individuales (como la personalidad, la resiliencia o el estilo de aprendizaje) y contextuales (como el tipo de apoyo familiar y escolar, o las oportunidades educativas). Esto abriría la puerta a un diagnóstico y una intervención mucho más ajustados a la realidad particular de cada persona.

Asimismo, la integración de la diversidad cultural y socioeconómica en esta línea de investigación es absolutamente crucial. Actualmente, muchas poblaciones están subrepresentadas en los estudios sobre dislexia, lo cual limita la validez externa y la aplicabilidad de los resultados a contextos diversos. La dislexia no se presenta de la misma manera ni genera las mismas consecuencias en todos los entornos, pues el contexto cultural, lingüístico y socioeconómico influye significativamente en la forma en que la persona percibe su dificultad, el tipo de apoyo que recibe y las estrategias que puede desarrollar para enfrentarla. Por ello, es fundamental diseñar investigaciones inclusivas que permitan entender cómo la dislexia se manifiesta en distintas realidades y que

promuevan la creación de evaluaciones y programas de intervención culturalmente sensibles, accesibles y justos, que contribuyan a reducir las brechas educativas y sociales.

Desde la perspectiva diagnóstica, este modelo integrador demanda un enfoque mucho más sofisticado y holístico que el paradigma tradicional, basado en pruebas estandarizadas de lectura o evaluaciones cognitivas limitadas a habilidades específicas. Se propone que las evaluaciones futuras incluyan una batería amplia y diversa de instrumentos que permitan medir no solo habilidades lectoras y fonológicas, sino también características emocionales y motivacionales, funciones ejecutivas (como la atención, la planificación y el control inhibitorio) y factores contextuales relevantes (como el ambiente escolar, la exposición al lenguaje, la calidad del apoyo social y familiar). Esta evaluación multidimensional permitirá realizar un perfil individualizado del alumno, valorando sus fortalezas y dificultades de manera integral, lo cual contribuirá a reducir la infra identificación (que priva a algunos estudiantes del apoyo que necesitan) y la sobre diagnosis (que puede llevar a intervenciones inapropiadas).

En cuanto a la intervención, este modelo enfatiza la necesidad de diseñar programas que sean individualizados, sensibles al momento del desarrollo en que se encuentre el alumno, y que integren un componente de apoyo emocional junto con estrategias educativas específicas. Los programas que combinan instrucción lectora adaptada, entrenamiento en funciones ejecutivas, aprendizaje socioemocional y estrategias metacognitivas tienen una probabilidad mayor de ser eficaces en comparación con los enfoques que se centran exclusivamente en la instrucción fonética o en métodos universales. Además, las intervenciones deben ser flexibles y dinámicas, ajustándose continuamente a los progresos del alumno, su estado emocional, su motivación y sus necesidades cambiantes a lo largo del tiempo, de modo que se promueva un desarrollo equilibrado y sostenido.

Finalmente, este nuevo marco conceptual va más allá de la simple corrección de una dificultad específica en la lectura y aborda a la persona en su totalidad. Reconoce que la dislexia no solo impacta la capacidad lectora, sino también aspectos fundamentales como la confianza en sí mismo, la identidad personal y el contexto vital más amplio del alumno. Por ello, la intervención no puede limitarse a resolver un problema académico aislado, sino que debe contemplar el bienestar emocional y social del individuo, promoviendo una experiencia educativa que no solo mejore sus competencias, sino que también lo empodere, fomente su autoestima y facilite su inclusión y participación plena en la comunidad escolar y social. Este enfoque integral es clave para lograr una educación más humana, equitativa y efectiva, que valore y potencie la diversidad cognitiva y personal de cada estudiante.

REFERENCIAS

- Apriani, E., & Supardan, D. (2018). Language Learning Disabilities: How Can I Help My Students with Dyslexia? *ENGLISH FRANCA Academic Journal Of English Language And Education*, 2(2), 187-200. <https://doi.org/10.29240/ef.v2i2.598>
- Benítez-Burraco, A. (2007). Bases moleculares de la dislexia. *Revista de neurología*, 45(1), 491-502. <https://doi.org/10.33588/rn.4508.2006605>
- Caravolas, M. (2008). *The Nature and Causes of Dyslexia in Different Languages*. En M. Snowling y C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A handbook* (pp. 336–355). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/%209780470757642.ch18>

- Crombie, M. A. (1997). The effects of specific learning difficulties (dyslexia) on the learning of a foreign language in school. *Dyslexia (Chichester, England)*, 3(1), 27-47. <https://acortar.link/JyXpSm>
- Crombie, M. A. (2000). Dyslexia and the learning of a foreign language in school: where. Are we going? *Dyslexia*, 6(2), 112-123. <https://acortar.link/6739R2>
- Gayán, J. (2001). La evolución del estudio de la dislexia. *Anuario de psicología*, 32(1), 3-30. <https://raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61563>
- Goswami, U., Wang, H. S., Cruz, A., Fosker, T., Mead, N., & Huss, M. (2010). Language-universal sensory deficits in developmental dyslexia: English, Spanish, and Chinese. *Journal Of Cognitive Neuroscience*, 23(2), 325-337. <https://doi.org/10.1162/jocn.2010.21453>
- Harley, T. A. (2014). *The psychology of language: From data to theory*. Psychology Press: East Sussex.
- Hashimoto, T., Higuchi, H., Uno, A., Yokota, S., Asano, K., Taki, Y., & Kawashima, R. (2020). Association Between Resting-State Functional Connectivity and Reading in Two Writing Systems in Japanese Children With and Without Developmental Dyslexia. *Brain Connectivity*, 10(6), 254-266. <https://doi.org/10.1089/brain.2020.0759>
- Helland, T., & Kaasa, R. (2004). Dyslexia in English as a second language. *Dyslexia*, 11(1), 41-60. <https://doi.org/10.1002/dys.286>
- Kaperoni, P. (2016). Dyslexia and English: Degree of Difficulties Faced by the Students with Dyslexia while Learning English. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 4(4), 126-130. <http://www.eltjournal.org/>
- Łockiewicz, M., Jaskulska, M., & Fawcett, A. (2019). The analysis of free writing, vocabulary, and dyslexia in English as a native and foreign language (English vs. Polish students). *Health Psychology Report*, 7(1), 57-68. <https://doi.org/10.5114/hpr.2019.83385>
- Łockiewicz, M., Jaskulska, M., & Fawcett, A. (2020). Decoding and word recognition in English as a native and a foreign language in students with and without dyslexia (English vs. Polish students). *Dyslexia*, 26, 18-35. <https://doi.org/10.1002/dys.1648>
- Lundberg, I. (2002). Second language learning and reading with the additional load of dyslexia. *Annals Of Dyslexia*, 52(1), 165-187. <https://doi.org/10.1007/s11881-002-0011-z>
- Miles, E. (2000). Dyslexia may show a different face in different languages. *Dyslexia*, 6(3), 193-201. <https://acortar.link/M7UTJM>
- Ramus, F. (2001). Outstanding questions about phonological processing in dyslexia. *Dyslexia (Chichester, England)*, 7(4), 197-216. <https://doi.org/10.1002/dys.205>
- Richlan, F. (2020). The functional neuroanatomy of developmental dyslexia across languages and writing systems. *Frontiers in Psychology*, 11, 493771. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00155>
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal Of Psychology*, 94(2), 143-174. <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2005). Learning to Read with a Language Impairment. En M. Snowling and C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A handbook* (pp. 397–412). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757642>
- Suárez-Coalla, P., Martínez-García, C., & Carnota, A. (2020). Reading in English as a foreign language by Spanish children with dyslexia. *Frontiers in Psychology*, 11, 19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00019>

- Tong, X., & McBride, C. (2017). English word reading difficulties and orthographic processing weaknesses in Chinese–English bilingual adolescents with dyslexia. *Topics in Language Disorders*, 37(2), 170–181. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000119>
- Vilanova, M. (2025). El impacto de la dislexia durante el proceso de aprendizaje. En R. Roig-Vila y F. Manuel Sirignano (Eds.), *Miradas contemporáneas sobre la educación: investigaciones, experiencias y reflexiones* (1ª ed., pp. 1275-1285). Octaedro.
- Vilanova, M., & Barceló, L. (2025). Study of English as an additional language in students with dyslexia. *Language And Health*, 3(1), 100045. <https://doi.org/10.1016/j.laheal.2024.100045>