

AVESEDARI ASSOCIACIÓ

Montserrat Garcia Ortiz
Mercè González i Calderon
Blanca Garcia-Campomanes Badia

GLIFING

Cómo detectar y vencer
las dificultades de lectura

H **RSORI**

Primera Edición: Julio 2016

Ningún aspecto de esta publicación, incluyendo el diseño de la cubierta, puede ser reproducido, almacenado o transmitida de ninguna manera ni por ningún medio, tanto si es eléctrico como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la previa autorización de la marca editorial.

Diseño de cubierta: Fernando Aixa
Ilustraciones: Silvia Pla, diseñadora gráfica
Traducción: Margarita Garcia Ortiz

Horsori Editorial, S.L.
Cuba 18, entresuelo
(08030) Barcelona
<http://www.horsori.net>

© Montserrat Garcia Ortiz (Avesedari Associació)
© Mercè González i Calderon (Avesedari Associació)
© Blanca Garcia-Campomanes Badia (Avesedari Associació)
© Horsori Editorial, S.L.
© Neuroaprendizaje Infantil

Garcia Ortiz, Montserrat

Glifing : como detectar y vencer las dificultades de lectura / Montserrat Garcia Ortiz ;
Mercè González i Calderon ; Blanca Garcia-Campomanes Badia ; contribuciones de Luli
Bonardi. - 1a edición para el profesor - Villa Adelina : Pablo Ezequiel Pradella, 2020.
140 p. ; 24 x 16 cm.

Traducción de: Margarita Garcia Ortiz.
ISBN 978-987-86-5964-0

1. Dificultad para la Lectura. I. González i Calderon, Mercè. II. Garcia-Campomanes
Badia, Blanca. III. Bonardi, Luli, colab. IV. Garcia Ortiz, Margarita, trad. V. Título.
CDD 371.33

ÍNDICE

PREFACIO.....	7
PROLOGO.....	9
PROLOGO.....	11
EL CORAZON LECTOR.....	15
PRIMERA PARTE: INTRODUCCION	19
<i>(Mercè Gonzàlez i Calderon)</i>	
1. Las dificultades en la lectura.....	19
2. Las dificultades de lectura o dislexia	23
3. Consecuencias académicas y sociales de las dificultades lectoras....	25
4. Consecuencias emocionales de las dificultades de lectura.....	26
5. Antes y después del método <i>Glifing</i>	27
SEGUNDA PARTE: BASES CIENTÍFICAS DEL MÉTODO	
GLIFING: ¿POR QUE ENTRENAMOS LO QUE ENTRENAMOS?	29
<i>(Montserrat Garcia Ortiz)</i>	
1. El cerebro lector.....	29
1.1. ¿ Qué hace el cerebro lector?.....	30
1.2. Algunos datos sobre el cerebro y la plasticidad cerebral.....	32
1.3. Procesos que intervienen en la lectura	34
2. La decodificación	39
2.1. La sílaba	39
2.2. Las pseudopalabras.....	41
2.3. La conciencia fonológica.....	42
2.4. La segmentación silábica	44
2.5. La lectura de palabras	45
3. Las funciones ejecutivas: la “metáfora frontal”	45
3.1. La inhibición.....	46
3.2. Los procesos autorreguladores	48
3.3. La monitorización	48
3.4. La planificación.....	49
3.5. La flexibilidad cognitiva.....	50
3.6. La memoria de trabajo.....	50
3.7. Funciones ejecutivas y rendimiento académico	52
4. Rendimiento lector y ortografía.....	53
5. Morfología y sintaxis.....	56
5.1. Morfología.....	56
5.2. Sintaxis.....	58
6. Comprensión.....	59
7. Otras cuestiones finales.....	63
7.1. La importancia de la tipografía	63
7.2. Libros especializados para personas con alguna dificultad de lectura: la Lectura Fácil.....	63
7.3. Libros infantiles especializados para entender la dislexia	64

TERCERA PARTE: GUÍA BREVE DEL ENTRENAMIENTO CON EL MÉTODO GLIFING	67
<i>(Montserrat Garcia Ortiz)</i>	
1. Los aspectos básicos de la relación entrenador-entrenado.....	67
1.1. Las sesiones de trabajo.....	67
1.2. La pauta de trabajo.....	68
1.3. La figura del entrenador.....	68
2. Detalles de la evaluación.....	72
2.1. Un resultado global.....	72
2.2. Una edad lectora global.....	72
2.3. Un resultado por actividad.....	73
3. ¿Qué hemos de asegurar que sabe el niño?.....	73
4. El entrenamiento.....	75
5. La gestión del error.....	76
6. Un buen entrenador anima y motiva.....	79
7. La gestión del tiempo.....	80
8. La gestión del ratón.....	81
9. Recordemos que.....	82
 CUARTA PARTE: EL MANUAL DEL ENTRENADOR	 83
<i>(Blanca Garcia-Campomanes Badia)</i>	
Introducción.....	83
1. Marco teórico de la tarea del entrenador.....	84
1.1. El análisis de las emociones.....	85
1.2. El constructivismo pedagógico.....	85
1.3. La psicología positiva.....	86
1.4. Las herramientas del <i>coaching</i>	87
2. Los objetivos del entrenamiento.....	89
3. Elementos del proceso de entrenamiento.....	89
4. El primer paso: el entorno y yo.....	90
5. El segundo paso: entrenando fortalezas.....	95
5.1. ¿Qué son las fortalezas?.....	95
5.2. Trabajar las fortalezas.....	97
6. El tercer paso: ¿a quién puedo ayudar yo?.....	117
7. El cuarto paso: el entrenador.....	118
7.1. La actitud del entrenador.....	119
7.2. Cualidades del buen entrenador.....	119
7.3. El mensaje y el lenguaje del entrenador.....	122
7.4. Cambio del estado emocional.....	125
7.5. Las creencias.....	126
7.6. Los valores.....	129
7.7. El objetivo.....	130
7.8. Las emociones.....	131
8. Hemos de recordar que... ..	136
 Referencias bibliográficas.....	 137

AGRADECIMIENTOS

La aventura *Glifing* debe su existencia a muchas personas, empezando por Mario, mi hijo pequeño, y siguiendo por todos los niños que han empleado el método, en un principio desde las versiones experimentales, y después ya de forma sistemática gracias a la aplicación del método en escuelas y gabinetes de reeducación.

Muchas personas han participado del proyecto en algunas de sus etapas; algunas de ellas, ya no están y han dado paso a nuevos colaboradores y a nuevas aportaciones. A todas estas personas quiero agradecer personalmente su granito de arena, a todas ellas y en especial a Josep Maria Sopena, profesor de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona, con el que vivimos el inicio del proyecto. Gracias Josep Maria.

También quiero agradecer sus aportaciones a mi amiga mallorquina y compañera de psicología, Neus Jaume Pons, que participó cada día durante un año en el entrenamiento de nuestros primeros “conejillos de indias”, cuando estábamos en fase experimental.

Quiero dar las gracias a todas las escuelas, y a sus profesionales, que confiaron en nosotros desde el inicio; no puedo nombrarlas a todas, pero ellas saben que se lo agradezco de todo corazón.

Quiero agradecer al Ayuntamiento de Cornellà en general y a la concejal de Educación del momento, Rocío García, haber creído en el proyecto desde sus inicios.

Un agradecimiento especial a la Comisión de Maestros Avesedari: Georgina LLinares, Ana Milla, Carmen Blasco, Esther Gallego, Anna Cartañà y Ramona Guiu.

Agradezco también la aportación indispensable de las personas que aún hoy forman parte del proyecto y sin las cuales *Glifing* no sería posible:

A Iñaki Garcia por quedarse a mi lado en los momentos difíciles.

A Elvira Fité por apoyarme desde el primer minuto, y antes.

A Marta Escrig por su buen humor y alegre energía.

A Jesús Murillo por poner números al proyecto para hacerlo sostenible.

A Pere Piñol por su entusiasmo en todo lo que hacemos.
A Víctor Jover por su fe incondicional.
A Ares Mata por iluminar el día a día con su sabiduría.
A Silvia Roca por ser valiente, comprometida y divertida.
A Catina Sintès por tener corazón *Glifing*, incluso antes de conocerlo.
A Job Pons y a Júlia Margaria por llenar *Glifing* de contenido.
A Jesús Nieto, a Aitor Rivera y a Jan Margaria por sostenernos desde la vertiente tecnológica.
A Judit Murlans por saber escuchar y aconsejar.
A mi marido, Gerard Roma, por su apoyo y su paciencia, por creer siempre en mí y en lo que hago, sin exigir nada más que poder compartir el camino.
Un especial agradecimiento a mi hermana Margarita por la traducción de este libro y por haber sido la persona que me enseñó a amar la lectura y sus placeres.
Finalmente, agradezco a mis compañeras coautoras, Mercè y Blanca, que formen parte de esta otra aventura que es explicar qué es *Glifing*.

Montserrat Garcia

PREFACIO

Glifing es un método que consiste en la utilización de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) para aplicar un programa de entrenamiento de la lectura basado en una serie de actividades que, presentadas de forma lúdica, permiten a las personas con problemas lectores entrenarse de forma intensiva y amena a la vez.

Así mismo, este método también puede emplearse como herramienta de aprendizaje de la lectura para niños sin dificultades de lectura, para personas en vía de alfabetización o como entrenamiento para personas con lesiones cerebrales adquiridas o degenerativas, que han perdido sus capacidades lingüísticas en cuanto a la lectura.

El entrenamiento incide en la mejora de la velocidad lectora, tomando como base la consideración de que la carencia de fluidez es el factor más característico de los problemas de lectura. El hecho de leer fluidamente un texto no es un dato con valor en sí mismo, pero se correlaciona de forma muy significativa con la capacidad de comprensión de los textos leídos y con el fracaso escolar.

El objetivo del programa de entrenamiento es mejorar la habilidad lectora de los niños con dificultades para leer de forma correcta y fluida, para aumentar su rendimiento y permitirles el aprovechamiento de toda su capacidad intelectual. Además, el método tiene especialmente en cuenta la dimensión emocional del problema; por eso, hemos desarrollado unos personajes, Glif y Bet, que acompañan a los niños durante todo el proceso.

Con el método *Glifing*, se entrenan intensivamente los diferentes aspectos que conforman el proceso de adquisición y automatización de la lectura: decodificación del grafema-fonema, segmentación, memoria de trabajo, articulación, velocidad, morfosintaxis y comprensión. Aun así, el método que presentamos no puede ser definitivo, sino que tiene que estar en una evolución constante para poder aumentar los indicadores de mejora de la lectura y de los procesos asociados a este complejo proceso.

El método *Glifing* tanto permite detectar precozmente los problemas de lectoescritura como establecer un seguimiento continuado de la evolución del usuario. El sistema de entrenamiento combina el método *Glifing* y el

conocimiento que *Avesedari* ha desarrollado en sus años de investigación con profesionales de la Universidad de Barcelona. Las indicaciones para pautar el itinerario de los niños con dificultades entre las sesiones aseguran la personalización del sistema para cada usuario.

Durante todo el proceso, la pauta de trabajo garantiza que el entrenamiento se realice según las necesidades y el ritmo de cada cual.

PRÓLOGO

Hay personas que se entregan a la vida. Hay personas que se enfrentan a lo desconocido y deciden que no hay nada que no se pueda aprender. Me encontré con una persona así delante de mis ojos el día en que conocí a Montserrat Garcia.

Montse era una empresaria con éxito en Barcelona. Tenía una empresa que vendía máquinas de hacer café. Su empresa fue pionera en dar formación sobre café para que los restaurantes pudieran ofrecer una café de calidad.

Pero un día su hijo fue diagnosticado de dislexia y decidió dar un giro de 180 grados a su carrera profesional para zambullirse en el mundo del cerebro, a través de la psicología. Creo que quería entender todo lo que le pasaba a su hijo. No se quedó satisfecha con terminar la licenciatura, sino que además trabajó en el diseño de un método para que su hijo tuviera menos problemas para aprender a leer. Lo llamó *Glifing* porque el aprendizaje de la lectura de las personas con dislexia le recordaba a los glifos mayas o egipcios. Uno puede ver que la figura del glifo es un ave, pero ese símbolo no significa la palabra "pájaro". Hace falta una abstracción mayor para llegar a leer ese símbolo. Un mecanismo que va paso a paso. Eso es *Glifing*, un método que, con la ayuda de un ordenador, guía paso a paso la adquisición de la lectura del niño. Y como las destrezas del niño se van evaluando automáticamente, el método se va adaptando a lo que el niño necesita.

Cuando Montse me pidió que escribiera el prólogo de este libro, como investigadora, lo primero que hice fue preguntarle por la evidencia científica del método. Resulta que ella tenía los datos de un experimento que había realizado con 24 niños con dislexia usando *Glifing* durante 5 meses y 23 niños con dislexia que no usaron el método. Nada más pedirle los datos, Montse me los proporcionó. Para esto hay que ser muy valiente, pues no muchos investigadores asumirían el riesgo de compartir datos sin analizar.

Entonces, tuve la oportunidad de analizar los datos de un experimento que era nuevo para mí. Fue apasionante. Entre las variables dependientes medidas en el experimento (número de errores y número de palabras leídas por minuto) encontré efectos destacables en el número de palabras leídas por minuto. El grupo de niños que usó este método mejoró de manera signi-

ficativa su rapidez de lectura (palabras por minuto) en comparación con los niños del grupo control. No conozco otros métodos en profundidad, ni puedo contrastar esto con otros resultados. Sin embargo, creo que dados estos resultados solo puedo felicitarla por su iniciativa.

Estáis a punto de leer un libro que presenta el método *Glifing*, fruto del trabajo y la creatividad de muchas personas que han querido solucionar el problema de su hijo, moviendo cielo y tierra si fuera necesario.

Luz Rello
Post Doctoral Fellow en
Carnegie Mellon University Pittsburgh,
a 18 de noviembre de 2015

PRÓLOGO

Cuando en 1992 se creó la Asociación Catalana de Dislexia, en muchas escuelas de nuestro país se consideraba que la dislexia era, para decirlo claro, una “etiqueta” sin demasiado contenido, un “cajón de sastre” que para algunas personas escondía una dispedagogía, para otras la incapacidad de las familias para tratar adecuadamente a sus hijos y, para otras, la manera de esconder la poca capacidad o inteligencia de los alumnos. En definitiva, estaba muy mal visto hablar de dislexia.

Nuestro país cuenta con una larga tradición de reflexión pedagógica en la investigación de la renovación educativa, condicionada siempre por las sacudidas políticas y sociales. Esta renovación pudo emerger después de muchos años de oscuridad, con los movimientos pedagógicos aparecidos en los años 80 —e incluso antes, trabajando en la clandestinidad— tan activos y luchadores para una escuela catalana y de calidad. Finalmente, se pudo avanzar hacia una escuela flexible, acogedora, diversificada y más comprensiva. Pero, desafortunadamente para los trastornos de aprendizaje, y sobre todo para la dislexia, se optó por tratar estas dificultades desde el ámbito psicológico de las alteraciones emocionales, obviando las causas biológicas de estas disfunciones.

Este hecho no es de extrañar cuando se obvia que estas alteraciones emocionales, demasiado a menudo, son el efecto y no la causa de un fracaso inexplicable de niños y niñas que, por otro lado, muestran un desarrollo tanto físico como cognitivo dentro de la más estricta normalidad. Sin embargo, a pesar de que estos niños muestran un nivel adecuado de esfuerzo para enfrentarse al aprendizaje de la lectura y la escritura, no consiguen un progreso razonable: poco a poco sus aprendizajes se desvían de manera significativa respecto de la media de sus compañeros. Esta situación pasa de un curso al otro, sin que ni la insistencia familiar ni las prácticas pedagógicas escolares consigan mejorar su rendimiento de manera suficiente como para permitirles seguir el ritmo de la clase. Esta situación la hemos denominado “fracaso escolar” e, inevitablemente, conduce al niño hacia un estado de desaliento y frustración.

Sin embargo, desde los años ochenta, los adelantos científicos han ahondado en el conocimiento de las bases neurobiológicas de estas dificultades, y la investigación y la divulgación han incrementado el conocimiento sobre los trastornos específicos del aprendizaje y, más concretamente, de la dislexia. Así mismo, se ha desterrado la idea de que la dislexia sea un “cajón de sastre” donde caben todos los alumnos que tienen dificultades o, al menos, ya no es tan fácil expresar estas ideas.

Gracias a los avances que se han producido en los últimos años con el conocimiento y desarrollo de las TIC, han aparecido varias propuestas con las que se pretende mejorar la adquisición de las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Es, en esta línea, que la Asociación Avesedari nos presenta el método *Glifing*, una magnífica herramienta de entrenamiento de la lectura.

Desarrollar estas metodologías implica un conocimiento profundo de los mecanismos necesarios para la adquisición y consolidación de una lectura fluida y comprensiva. En consecuencia, también sirve para percatarse de aquello que puede estorbar estos aprendizajes, sin olvidar que cualquier proceso cognitivo está profundamente vinculado a la motivación y a la emoción. Estos principios están eficazmente recogidos en el método *Glifing*.

De entrada, el método parte de la idea que el entrenamiento intensivo y sistemático de los componentes fonológicos del lenguaje es la vía idónea por lograr la mayor eficiencia y funcionalidad posibles en la lectura de niños y niñas disléxicos. Afortunadamente, no solo es útil para los alumnos con estas disfunciones, sino que también es un buen sistema a aplicar en las aulas de educación infantil y primer ciclo de primaria, para asegurar que todos los niños desarrollan correctamente el proceso lector. De hecho, *Glifing* es útil para todas aquellas patologías evolutivas o adquiridas que se pueden beneficiar de este método para consolidar o recuperar las habilidades vinculadas a leer un texto y comprenderlo.

Sin embargo, no hay que olvidar que las emociones son la puerta de entrada principal del aprendizaje. Por ello, el método *Glifing* tiene muy presente, por un lado, que la emoción y la cognición funcionan conjuntamente para orientar el aprendizaje y, por otro, que las emociones negativas pueden dejar al alumno con pocos o ningún recuerdo del acto de aprendizaje.

Finalmente, topamos con el factor de la motivación. Este concepto me ha hecho reflexionar mucho. A menudo, se dice que aquellas criaturas que no aprenden es porque carecen de “motivación”, incluso queda reflejado en los informes escolares: «Se tiene que esforzar más, le falta motivación. Este verano tiene que trabajar mucho para poder lograr los objetivos del próximo curso»; este es el comentario que vi en las notas de final de curso de un niño de quinto de primaria no hace mucho tiempo. También nos lo dicen los padres y las madres que nos consultan: «No coge nunca un libro, no está nada motivado para leer». ¿Realmente debemos esperar que la motivación aparezca en las criaturas de manera espontánea diciéndoles «motívate»? Esto no es así: solo aplicando el refuerzo positivo, valorando los pequeños

éxitos de cada día, conseguiremos que un niño se esfuerce para salir de su zona de “falso confort” donde lo hemos hecho instalar: debemos motivarle para que salga de aquella zona tan peligrosa llamada «no lo sé hacer, no lo puedo hacer, no lo intento».

De hecho, son las emociones positivas las que generarán la motivación necesaria para que los niños y las niñas acepten el reto y consigan entender el esfuerzo como un proceso gratificante. El método *Glifing* es idóneo para conseguir este objetivo.

Así pues, con la Asociación Avesedari compartimos el concepto de entrenamiento eficaz, sistemático y acumulativo, y la esperanza de una escuela realmente inclusiva donde los niños y las niñas que tienen alguna dificultad o disfunción que dificulta su aprendizaje sientan que tienen cabida en la normalidad: se les deben proporcionar las herramientas necesarias para lograr todos aquellos conocimientos que les permitirán progresar en su formación. Es su derecho.

Quiero agradecer a Avesedari la tarea realizada y os aliento a profundizarla. En esta tarea nos tendréis siempre a vuestro lado.

Neus Buisán Cabot
Licenciada en Filosofía y Letras por la UB y Logopeda
Presidenta de la Asociación Catalana de Dislexia desde 1992 a 2014
Actualmente, Directora de la Asociación Catalana de Dislexia





EL CORAZÓN LECTOR

En los últimos años, psicólogos y educadores hemos abordado la lectura desde un punto de vista cognitivista, es decir, nos hemos centrado en investigar cómo el cerebro construye la lectura en el momento de ejecutar diversas y complejas operaciones mentales. Para hacerlo, hemos analizado las operaciones de los procesos lectores y hemos intentado potenciarlas con ejercicios de reeducación.

Muchos de nosotros, como por ejemplo los profesionales de *Glifing*, hemos confiado en el nuevo paradigma de la plasticidad cerebral para apoyar nuestro trabajo, basado en el entrenamiento de operaciones cognitivas.

Desde esta óptica cognitivista y neurobiológica, nos referimos al cerebro lector haciendo mención a las estructuras cerebrales implicadas en la lectura, en las áreas concretas del cerebro que se activan cuando leemos y a las conexiones neuronales que se establecen entre ellas. El entrenamiento lector que defendemos quiere reforzar estas conexiones cerebrales, creando nuevos caminos de activación neuronal y fortaleciendo redes neuronales ya existentes.

Pero más allá de los aspectos neurobiológicos, la lectura constituye la base de la transmisión cultural de nuestra especie. En la actualidad, la cultura humana se transmite, sobre todo, por escrito.

Los niños van a la escuela, donde una de las primeras cosas que tienen que aprender es a leer, puesto que después leerán para poder aprender. Aun así, aparte de ser vehículo de conocimiento, la lectura tiene un eco emocional importante por todo lo que implica. De hecho, es tan importante este eco emocional que comporta que nos guste hablar de un corazón lector. Con este concepto nos referimos a otro tipo de conexiones neuronales, que también tienen lugar en el cerebro y que se relacionan directamente con nuestras emociones: con lo que sentimos ante la lectura, con el sufrimiento que nos causa no tener acceso a ella, con la alegría de tener un mundo nuevo al alcance cuando podemos leer.

La lectura es un hito para cualquier niño: los hace autónomos ante el acceso al conocimiento. Durante los primeros años de vida, la información



oral, conectada a la información visual, procura la base del mecanismo lector. Pero no es hasta que los niños aprenden a leer que empiezan a convertirse en amos de su camino de aprendizaje. Si bien en los primeros años los niños necesitan que se les lea, con el dominio de la lectura se convierten en pequeños exploradores de sus propias posibilidades. Los niños que disfrutaban de un fácil y natural acceso a la lectura se encuentran, de repente, ante un mundo infinito de conocimiento y ocio.

Así, la lectura se transforma en un acto que depende de la propia competencia, pero que, al mismo tiempo, nos conecta con otros humanos: de cualquier otra época, de cualquier otra nacionalidad, de cualquier otra raza y lengua. Por lo tanto, la lectura nos permite un espacio íntimo y, a la vez, de conexión con el resto de humanos. Dicho de otra forma, hace pequeño el mundo —en el sentido que nos aproxima los unos a los otros— y grande el cerebro.

La lectura es un hecho cultural tan enorme que no lograrla es una tragedia. ¿Os parece exagerado? Porque no lo es en absoluto: cuando los niños pequeños empiezan a leer, aquellos que no lo consiguen con el ritmo del resto de sus compañeros empiezan a sufrir, puesto que no entienden qué les pasa. ¿Por qué los otros hacen con naturalidad algo que a ellos les parece imposible o muy difícil?

Su desconexión de la lectura, su imposibilidad de penetrar en este mundo de palabras escritas, llenas de magia y secretos, les valla el paso y les hiere. Cuidar del corazón lector, es, pues, una obligación para los adultos que estamos a cargo de estos niños. Madres, padres y maestros hemos de cuidar el corazón lector de nuestros niños.

El primer paso para cuidar el corazón lector es comprender los complejos mecanismos que hay tras la lectura y, por lo tanto, entender la dificultad que puede esconder este hecho. Es importante saber, por ejemplo, que no poder leer es una incapacidad como la de la miopía, que no depende de la voluntad del niño, sino de su configuración cerebral. Del mismo modo que sería cruel acusar a un miope de no ver bien porque no se esfuerza lo suficiente, es igualmente cruel acusar a un niño de no leer porque no se esfuerza bastante, porque no le gusta, porque es perezoso o porque, directamente, no lo desea. Y esto ocurre cada día en las escuelas de todo el mundo.

En *Glifing* nos gusta decir que entrenamos el cerebro para cuidar el corazón. De hecho, los estudios muestran que los entrenamientos funcionan. Ahora bien, hasta que los niños con dificultades de lectura no logren los objetivos propuestos, y para no alejarles del conocimiento, ni provocarles rechazo a la lectura, hemos de facilitarles el acceso a la magia de las palabras por otras vías: podemos leerles o explicarles cuentos en voz alta, facilitarles lectores automáticos o audiolibros, etc. Además, hay otras fuentes de expresión —no solo la escrita—, ya que podemos dejar que se expresen de forma oral, mediante dibujos, filmaciones, etc.

Y todavía les podemos ayudar de otro modo: depositando sobre ellos lo que en *Glifing* denominamos la “mirada posibilista”, inspirada en la cita de

Kierkegaard, que dice «Si yo tuviera que desear algo, no desearía ni riquezas ni poder, sino la pasión de la posibilidad, el ojo que en todas partes ve la posibilidad eternamente joven, eternamente ardiente».

¿Y qué significa esto? Que ver y conocer las dificultades nos tiene que servir para entender a hijos y alumnos, para saber qué les hemos de pedir y qué les hemos de dar, para conocer el punto de partida desde el cual tendremos que construir su camino de aprendizaje. Una vez hecho esto, solo nos falta ver las posibilidades: buscar las habilidades y competencias, y exaltarlas, iluminarlas, hacerlas evidentes, animarlas, alentarlas y potenciarlas.

Así pues, todo lo que hacemos en *Glifing*, todo lo que hemos hecho y haremos, va destinado a cuidar el corazón, entrenando el cerebro de forma lúdica, y mirando a los niños con mirada posibilista.

*Para Mario Margarita Garcia,
Con el corazón en la mano y la posibilidad en los ojos.*

*Montserrat Garcia
Santiago de Xile
22 de Noviembre de 2015*



PARTE 1

INTRODUCCIÓN

1. Las dificultades en la lectura

Las dificultades en la lectura han existido probablemente desde que, hace unos 5.000 años, se inventó la escritura y se empezó a educar a las elites (nobles y sacerdotes) con el fin de que pudieran dominar este valioso instrumento de transmisión del conocimiento.

Siglos después de que los egipcios nos dejaran el precioso legado de sus *glifos* sobre la piedra y de que los fenicios registraran sus transacciones comerciales marcando grafemas consonánticos sobre las tablillas de arcilla, los griegos elaboraron de forma magistral el sistema alfabético para representar y transcribir de manera regular los sonidos de su lengua. La expansión del Imperio Romano extendió este gran invento (¿o descubrimiento?) de la Humanidad hasta los confines del mundo conocido. Gracias a la relación bidireccional que se estableció entre lectura y escritura en código alfabético, hoy podemos compartir estos significados que ahora, lector, haces tuyos.

Sin embargo, durante el largo periodo de tiempo transcurrido desde el año 3000 a.C. hasta hace poco más de 150 años, no tenemos registros documentados de las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura que posiblemente sufrieron algunos individuos pertenecientes a las clases privilegiadas cuando eran instruidos en estas habilidades. Tenemos que esperar hasta finales del siglo XIX para obtener las primeras descripciones médicas de pacientes adultos que han perdido las habilidades adquiridas de leer o escribir debido a accidentes o enfermedades. En el año 1877, un neurólogo alemán, Adolph Kussmaul, describió el caso de un paciente adulto que había perdido su capacidad de leer, y denominó a esta discapacidad adquirida “ceguera para las palabras”. Diez años más tarde, en 1887, el oftalmólogo alemán Rudolph Berlin usó el término “dislexia” por primera vez para describir las dificultades “inesperadas” para la lectura en niños y adultos. El 1896, el doctor Pringle Morgan publicó el primer artículo sobre dislexia evolutiva,

“A case of congenital word blindness”, en la prestigiosa revista médica *British Medical Journal*, en el que explicaba el caso del adolescente Percy F.; este artículo forma parte de la historia de la dislexia y conecta directamente con nuestra época actual. La descripción del Dr. Morgan nos recuerda el lenguaje que empleamos en nuestros informes de valoración diagnóstica hoy en día:

Percy es un chico de 14 años de edad, el segundo hijo de siete hermanos, de padres inteligentes y el mayor de los chicos. Él ha sido siempre un chico brillante e inteligente, rápido en los juegos, y de ninguna forma inferior a los de su edad. Su gran dificultad ha sido –y sigue siendo– su incapacidad para aprender a leer. Esta incapacidad es tan notable, y tan pronunciada, que no tengo ninguna duda de que se debe a algún defecto congénito [...] Él conoce todas las letras y puede leerlas y escribirlas [pero] en los dictados su escritura fracasa incluso en las palabras más simples [...] En el supuesto de que se le pidiera que leyera una frase que había escrito inmediatamente antes, no podría hacerlo, cometiendo errores en cada palabra, excepto las muy simples [...] Su memoria de las palabras escritas o impresas es tan defectuosa que solo puede reconocer las más simples: “y”, “la”, “de”, etc. Otras palabras parece que nunca las recuerda, no importa la frecuencia con que las haya utilizado.

En cambio, Percy era aficionado a la aritmética y no tenía ningún problema con el cálculo. Además, como a menudo oímos decir de muchos niños en nuestras aulas del siglo XXI, el maestro del adolescente afirma lo siguiente:

[...] él sería el chico más inteligente de la escuela si la enseñanza fuera totalmente oral. Sería interesante ver qué efecto tendría esta enseñanza sobre su condición.

Finalmente, el autor hace referencia a que el padre de Percy tuvo alguna dificultad con las letras durante la niñez:

[...] Su padre me explicó que la mayor dificultad que él tuvo fue el aprendizaje de las letras, y que pensaba que nunca las aprendería. No hay duda de que sufrió originalmente una ceguera para las letras, pero a base de constancia llegó a superarla.

Leer este artículo, publicado hace exactamente 118 años, hace que nos preguntemos, no sin cierta tristeza, si hay alguna otra disciplina en la cual hayamos adelantado tanto y a la vez tan poco, a pesar de los grandes avances médicos, educativos, culturales, sociales y tecnológicos de los cuales disfrutamos. ¿Es posible que los niños de nuestras aulas sientan lo mismo que sentía Percy cuando se enfrentaba a la lectura y a la escritura?

Desde Percy hasta hoy, con la expresión “dificultades de aprendizaje” nos hemos referido habitualmente a dificultades que aparecen e interfieren principalmente en el ámbito escolar-académico, es decir, a complicaciones

para obtener un rendimiento adecuado en materias que se instrumentalizan a partir de la lectura, principalmente la escritura y las matemáticas. En nuestro ámbito, estas dificultades se empiezan a conceptualizar cuando detectamos que existen niños y adolescentes que no superan con normalidad estas materias durante sus años de escolarización, y que comparten características o síntomas que se pueden agrupar y describir como dificultades para el lenguaje, la aritmética, la (grafo)motricidad, la organización visual, la relación social o el ajuste conductual y emocional.

La obligatoriedad de la escolarización a partir de la reivindicación del derecho a la educación ha hecho aumentar de manera exponencial el número de personas que acceden y se benefician del sistema educativo, pero también ha multiplicado la presencia de niños y adolescentes con dificultades (desde leves a severas) para el aprendizaje escolar. Estos últimos han sufrido las consecuencias del fracaso escolar, sobre todo cuando han tenido que acceder al mercado laboral sin estudios de secundaria o superiores.

Percy tuvo suerte, porque las personas de su entorno sociocultural no esperaban de él que superara con éxito las diferentes etapas de escolaridad ni que se esforzara algo más. En cambio, a nuestros niños con dislexia, discalculia, dispraxia, y otras “dis”... les exigimos mucho más, pero casi bajo las mismas condiciones que hace 100 años.

Por suerte para estos niños, y también para la sociedad que ellos construyen, empezamos a aceptar sin demagogia la existencia de estas dificultades, que no son “elegidas”, ni causadas por “bloqueos emocionales” de difícil justificación, ni atribuibles a la “poca voluntad” de estos niños para aprender, o a que sus familias o escuelas carezcan de interés. Gracias a los avances vertiginosos que nos proporcionan las ciencias médica, psicológica y educativa, y utilizando la tecnología que nos permite fotografiar y cartografiar las áreas y funciones del cerebro involucradas en el proceso lector, empezamos a aceptar la realidad empírica de estas dificultades.

En general, hacemos referencia a las dificultades de aprendizaje detectadas en la escuela, las cuales interfieren en la adquisición del nivel académico que se esperaría de los alumnos. Por un lado, estos estudiantes deben estar escolarizados obligatoriamente hasta los 16 años, hecho que ha comportado que haya aumentado el número de casos descritos como dislexia o TDAH, es decir, que estadísticamente haya más casos de niños con dificultades específicas. Por suerte, también hay más casos detectados y diagnosticados, más padres preocupados reivindicando el presente y el futuro académico de sus hijos, y más maestros y profesores con necesidad y ganas de formarse para atender mejor a la gran diversidad de alumnos que acogemos en nuestras aulas.

Por otro lado, cada vez hay más adelantos científicos que corroboran las bases neurobiológicas de estas dificultades, y más profesionales de la medicina, la psicología y la educación que se han formado para ser capaces de detectar, diagnosticar y tratar adecuadamente las dificultades que presentan estos niños y adolescentes. No deberíamos afirmar que tener dislexia,

TDAH o cualquier otra dificultad que afecte al potencial de aprendizaje, “está de moda”: decirlo con estas palabras es casi un problema moral. Nadie —ni los niños, ni sus familias, ni sus maestros— escoge sufrir estos tipos de dificultades. Ningún niño decide fracasar porque “no quiere” adquirir las habilidades necesarias, ni sufrir el largo y tortuoso camino hasta el final de la escolarización, que supone, como mínimo, 10 años de bajo rendimiento o fracaso escolar que minan sin piedad su autoestima y sus oportunidades de futuro.

Es un deber moral construir en nuestra sociedad entornos de aprendizaje donde niños, adolescentes y adultos se sientan acogidos, estimulados y retados a desarrollar su(s) potencial(es), y donde encuentren las oportunidades adecuadas para compensar y superar sus diferencias físicas, sensoriales, sociales, económicas o cognitivas. Actualmente, no puede decirse que las dificultades de aprendizaje sean “características personales” de los alumnos que sufren estas patologías, sino que son unas barreras poco flexibles que les dificultan el aprendizaje: deben enfrentarse a un estilo de enseñanza todavía muy tradicional en la manera de enseñar a leer, escribir, calcular, dibujar o pensar.

Aunque en los últimos 30 años nuestra escuela infantil y primaria se ha vuelto más flexible, acogedora, diversificada y comprensiva, para la escuela secundaria y postsecundaria todavía queda un largo camino para poder garantizar todas las oportunidades de aprendizaje a los adolescentes: no solo a aquellos con las características adecuadas para aprovechar la escolarización, sino también a los que tienen unas dificultades que entorpecen su progreso.

No podemos permitirnos una escuela causante de que un 25% de nuestros alumnos obtengan el “diploma” de su fracaso escolar y, por efecto dominó, el de su fracaso vital. Dentro de este 25% hay un gran número de alumnos que están fracasando porque empezaron la escuela primaria con dificultades para aprender a leer y a escribir, para automatizar la lectoescritura, y para comprender un texto. No leían bien, estudiaban mal, y cada curso que pasaba se distanciaban más de sus compañeros normolectores. Hacia 4º o 5º de primaria era obvio que algo no iba bien, y se recomendaba a los padres y a los mismos niños que leyeran más en casa, que se esforzaran más, que intentaran disfrutar de la lectura, que no tirasen la toalla...

En Cataluña, la *Asociación Catalana de Dislexia* se fundó el 1992 para acoger y asesorar a las personas con problemas de lectura y otras dificultades de aprendizaje. La tarea y el éxito de acompañar y ayudar niños, adolescentes y adultos con esta problemática se ha incrementado en los últimos años, sembrando conocimiento y expectativas de éxito entre padres, asociaciones, escuelas y profesionales de todo tipo: maestros, logopedas, psicopedagogos, psicólogos, médicos, periodistas, e incluso políticos y legisladores. Las dificultades de lectura, también conocidas como dislexia, han merecido su espacio divulgativo y formativo en televisión, radio, internet y revistas populares, pero también en asignaturas específicas de diferentes facultades universitarias, cursos de formación continuada, etc.

Durante estos 22 años hemos asistido a la publicación de numerosos libros y artículos sobre la dislexia y las dificultades de aprendizaje, ya sean teóricos o prácticos, con materiales, ideas de trabajo, listas de sugerencias para padres y maestros, ejercicios y metodologías con diferente base teórica.

Dentro de esta necesidad y demanda creciente para trabajar las dificultades de lectura con garantías de éxito, apareció hace más de cuatro años el método *Glifing* para el entrenamiento de la lectura. Las bases científicas sobre las cuales se basa nuestro método se explican en la segunda parte, y la manera de trabajar con las personas que se pueden beneficiar de *Glifing* se detalla en la tercera parte. Se trata del primer método publicado en Cataluña, en España y en América Latina que permite adaptar el entrenamiento a cada edad lectora, desde P4 y P5 (con las sesiones previas de lectura) hasta 4º de ESO, según las necesidades y fortalezas de cada lector, y ajustándose siempre a su ritmo de progresión, sin forzarlo a ir más rápido ni a calificarlo como “suspense” si no lo consigue en un tiempo “normal” o con un mínimo de errores.

Este método también aporta algo muy valioso a los profesionales que trabajan con estos niños y adolescentes: la estructura de entrenamiento más flexible, variada y, a la vez, mejor guiada que hemos encontrado hasta ahora, que además es *on line* y permite obtener inmediatamente valoraciones del progreso lector. La diversidad de sesiones, siempre en constante revisión y crecimiento, nos permite adaptar tanto la forma como los contenidos de trabajo de las sesiones a las necesidades de cualquier niño o adolescente, dedicar más tiempo a trabajar aquello que más les cuesta y plantearles nuevos retos para seguir avanzando.

Se ha terminado el trabajar con papel y lápiz e ir acumulando fichas en una carpeta sin que quede constancia de los avances y sin que el profesional que dirige el tratamiento pueda valorar de manera objetiva tanto los progresos como los problemas que van surgiendo a lo largo del tratamiento.

Los niños y sus familias notan la diferencia tras pocas sesiones, sin truco ni trampa: nos envían mensajes y fotos diciendo que, por primera vez, sus hijos les piden libros, se sientan a leer sin que nadie les presione, motivados, concentrados, esperanzados, creyéndose capaces de hacer aquello que todos esperaban de ellos, pero que ellos todavía no podían hacer: leer, comprender lo que leen y disfrutar de todo ello. Los más mayores nos explican que estudian con más ganas, que aprueban los exámenes y que sus profesores les felicitan. Para nosotros es un orgullo y un regalo recibir estos mensajes, y nos anima a seguir trabajando para hacer partícipes de este método a todas aquellas personas y escuelas que lo necesiten. Con la publicación de este libro nos acercamos cada vez más a nuestro objetivo.

2. Las dificultades de lectura o dislexia

Las dificultades específicas para el aprendizaje o para la consolidación de las habilidades de lectura también reciben el nombre de dislexia. La dis-

lexia es la alteración (o trastorno) neurobiológico más común que afecta al neurodesarrollo de las habilidades de decodificación (lectura de la palabra escrita) y codificación (escritura) y perjudica el desarrollo de la alfabetización tanto en niños como en adultos (Shaywitz, 2003).

Va aumentando el consenso en la definición y las características diagnósticas de la dislexia. La Asociación Internacional de la Dislexia y el Instituto Nacional para la Salud Infantil y el Desarrollo Humano (EE.UU.) consensuaron una definición que describe la dislexia como una discapacidad específica del aprendizaje de origen neurológico, que se caracteriza por las dificultades en el reconocimiento preciso y/o fluido de las palabras, y el bajo nivel al deletrear y ortografiar (*spelling*). Estas dificultades provienen, en buena parte, del déficit que experimentan los disléxicos en el momento de procesar el componente fonológico del lenguaje oral.

Aunque esta definición enfatiza el déficit en el procesamiento fonológico como la causa más directa de la dislexia, algunos países (Australia, Gran Bretaña, Irlanda) también incluyen otros factores cognitivos y lingüísticos además de la conciencia fonológica, como las dificultades en la denominación automatizada rápida (velocidad de acceso al léxico), la velocidad de procesamiento, la memoria de trabajo y las habilidades de automatización.

A pesar de las diferencias en las definiciones, este trastorno se describe de manera unánime como una alteración del lenguaje (y no como una alteración visual o auditiva, por ejemplo), los síntomas principales de la cual son:

- Baja o nula automatización que provoca errores de precisión (omisiones, adiciones, sustituciones, inversiones, vacilaciones, repeticiones, silabeo) y/o lentitud lectora.
- Baja conciencia fonológico-silábica.
- Problemas en deletrear y ortografiar.

Estos problemas, a su vez, tienen un impacto secundario en la comprensión lectora y en la expresión escrita. Con los años, es comprensible que muchos niños y adolescentes se nieguen a leer por placer, y que su exposición a los nuevos conocimientos se vea alterada. Por lo tanto, la evolución hacia el bajo rendimiento o al fracaso escolar es una consecuencia previsible de estas dificultades.

Las tasas aproximadas de prevalencia de este trastorno se sitúan entre el 10 y el 20% de la población en edad escolar, aunque estas cifras fluctúan según la lengua: con una tendencia hacia el 10% en lenguas “transparentes” como el castellano o el italiano, que puede llegar al 20% en lenguas “opacas” como el inglés. Otras lenguas, como el catalán o el francés, se situarían, *grosso modo*, en un promedio, alrededor del 15%.

En países como Estados Unidos, Gran Bretaña, Francia o Canadá hay leyes específicas que regulan las necesidades y los servicios para personas con dislexia. En general, estas leyes se centran en:

- La definición y la terminología.
- La detección precoz.
- El diagnóstico.
- Recursos para la intervención (tratamiento) y las adaptaciones.
- Normativa para optar a ayudas, becas, discriminación positiva para favorecer el acceso a estudios superiores, etc.

En muchos de estos países se promueven, de manera regular y consistente, los movimientos de *advocacy*, es decir, de defensa y reivindicación de los derechos y necesidades de las personas con dislexia que, a través de asociaciones de afectados y otras instituciones implicadas (departamentos y ministerios de educación, salud, derechos sociales, etc.), organizan diferentes tipos de acontecimientos para reivindicar su presencia y sus necesidades, representando a las asociaciones de afectados en actos nacionales e internacionales, entrevistando a personajes famosos o a personas con dislexia que han tenido mucho éxito en su vida laboral, escribiendo libros y películas sobre el tema, etc.

En España y en Cataluña podemos mencionar *Palabras al Viento* (Documentos TV), Gabino Diego, Javier Mariscal, Disfam Mallorca, ACD... Pero todavía no tenemos movimientos de *advocacy*.

3. Consecuencias académicas y sociales de las dificultades lectoras

En nuestro país hay muy pocas estadísticas oficiales sobre las consecuencias académicas y sociales que las dificultades de lectura provocan en las personas que las sufren y en la sociedad a la cual pertenecen. En contraste, países como los Estados Unidos tienen una larga tradición de contabilizar a nivel económico y social las repercusiones negativas de no atender debidamente a las personas con estas dificultades, en áreas tan significativas como:

- Fracaso escolar.
- No acceso a estudios superiores.
- Ejercer trabajos poco cualificados.
- Ingresos económicos más bajos.
- Menor acceso a los recursos culturales.
- Menor acceso a las certificaciones que requieren exámenes por escrito: permiso de conducir, oposiciones, tesis doctorales...
- Mayor incidencia de problemas y alteraciones psicológicas (ansiedad, bajo estado de ánimo, agresividad, etc.).

4. Consecuencias emocionales de las dificultades de lectura

Es comprensible que las dificultades a las cuales se enfrentan los niños y adolescentes con dislexia les generen malestar o alteraciones en el ámbito emocional, que pueden aflorar en la infancia (irritabilidad, inseguridad, baja autoestima, somatizaciones, mala conducta, etc.) o manifestarse, con mayor o menor intensidad, a lo largo del ciclo vital, en forma de trastornos del estado de ánimo (distimia, depresión) o trastornos de ansiedad (fobia escolar, fobia social, ansiedad generalizada). Muchos estudios científicos, llevados a cabo con una metodología controlada, coinciden en resaltar que la aparición y el mantenimiento de estos trastornos están causados por las dificultades de lectura. A modo de ejemplo, en el estudio longitudinal del equipo de Daniel (Daniel *et al.*, 2006) sobre la relación entre los problemas de lectura, el fracaso escolar y el suicidio, a través de una muestra de 188 adolescentes con mal rendimiento lector, se demuestra que este grupo presentaba unas tasas más elevadas de problemas que el grupo normolector. Lo vemos en la tabla siguiente (adaptada de Daniel *et al.*, 2006):

Tasas acumulativas de suicidio, abandono escolar y alteraciones psiquiátricas agrupadas por habilidad lectora		
Resultado	% Malos lectores	% Normolectores
Intentos de suicidio / Ideación suicida	25,2	8,5
Abandono escolar	30,2	5,1
Depresión mayor	29,5	18,5
Trastorno de conducta /		
Trastorno negativista desafiante	13,1	8,6
Trastorno por abuso de sustancias	25,9	18,7

En otro relevante estudio (Elbeheri *et al.*, 2008) sobre la incidencia de la dislexia en un grupo de jóvenes delincuentes ingresados en instituciones penitenciarias en Kuwait, los resultados fueron claramente significativos: más del 20% del grupo de jóvenes presentaba un perfil diagnóstico de dislexia, mientras que en otro estudio previo que se hizo de la población general del mismo país, solo se detectó un 6% de personas con dislexia. Así mismo, en un estudio de ámbito nacional en Canadá (Wilson *et al.*, 2009), con una muestra de más de 14.000 personas con dificultades de aprendizaje, el grupo clasificado como disléxico mostró una incidencia altamente significativa de problemas de malestar emocional, depresión, trastornos de ansiedad y pensamientos suicidas.

Finalmente, hay que mencionar el estudio que está llevando a cabo el Servicio de Psiquiatría del Hospital Vall de Hebrón de Barcelona, dirigido por el doctor Miquel Casas y su equipo. El objetivo principal de este estudio es la detección y el diagnóstico de los diversos trastornos del aprendizaje y

trastornos psicopatológicos que afectan a la población de nuestro país en edad escolar. Con la información obtenida, se podrán elaborar estrategias específicas para ayudar a alumnos, familias y escuelas, con el propósito de mejorar el rendimiento escolar y prevenir futuros problemas o trastornos psicopatológicos que se agravan con la falta de diagnóstico y tratamientos adecuados.

Resumiendo, diferentes estudios en varios tipos de poblaciones del mundo obtienen resultados similares: sufrir dislexia (u otras dificultades de aprendizaje) y no recibir un diagnóstico o un tratamiento adecuados es una causa probable de las dificultades personales, académicas, emocionales, sociales y laborales que un porcentaje demasiado alto de nuestros niños y adolescentes parece destinado a sufrir.

El método *Glifing* nació y sigue creciendo para aportar una herramienta de trabajo efectiva, lúdica y manejable, para reducir la prevalencia y la incidencia de las dificultades de lectura en nuestro entorno. Actualmente se aplica en diferentes comunidades del estado español y está disponible en los idiomas catalán, castellano, vasco y, pronto, gallego e inglés. También está siendo aplicado en algunos países de Latinoamérica, como México, Argentina, Colombia y Chile. En todos estos países hay niños, adolescentes, familias, maestros, escuelas y profesionales que avanzan cada día algo más en la lucha contra las dificultades de lectura y de aprendizaje en general. Gracias a ellos seguimos trabajando para mejorar y ampliar los recursos con los cuales cuenta el método *Glifing*.

5. Antes y después del método *Glifing*

En este último apartado, nos gustaría mencionar brevemente algunos aspectos prácticos del método *Glifing* que nos han ayudado a mejorar nuestro trabajo reeducativo de las dificultades de lectura, e invitamos al lector a valorar de qué manera su tarea profesional o personal con niños con estas dificultades puede beneficiarse de la sencillez, amplitud, flexibilidad, agilidad, fiabilidad y rapidez de este método. Por ejemplo: ¿Cómo “llegaba” antes a nuestras manos un niño con dificultades de lectura? ¿A qué edad se detectaba claramente su bajo rendimiento lector? *Glifing* nos brinda la detección precoz desde 1º de primaria y las medidas preventivas desde P4.

¿Con qué procedimientos y herramientas se llevaba a cabo la valoración diagnóstica? ¿Qué áreas se valoraban? ¿Se tenían en cuenta las funciones ejecutivas como elementos imprescindibles del aprendizaje y la automatización de la lectura? *Glifing* trabaja de manera implícita o explícita, según el caso, pero siempre de forma sistemática, las funciones ejecutivas que nos ayudan a dibujar el perfil cognitivo del niño para conocerle mejor y poder ayudarle.

¿Cómo se organizaban las sesiones de trabajo reeducativo? ¿Cómo se programaban y temporalizaban los contenidos? ¿Cuántos años de trabajo

se planificaban para pronosticar una mejora en el rendimiento lector? *Glifing* pauta las sesiones de forma graduada, según el ritmo de aprendizaje y la evolución del usuario.

¿Con qué indicadores contábamos para establecer la línea base desde la cual partíamos en nuestro trabajo? ¿Qué indicadores nos proporcionaban medidas válidas y fiables del progreso lector? En la primera evaluación, *Glifing* nos da la línea base desde la cual sabemos exactamente cómo empezar a trabajar.

¿Cómo decidíamos qué objetivos de trabajo priorizar? ¿Con qué materiales? ¿Qué relación de comunicación manteníamos con los diferentes adultos en el entorno del niño implicados en su recuperación lectora? ¿Cómo transmitíamos a familias y escuelas los objetivos de trabajo y los resultados obtenidos: informes orales, informes escritos? *Glifing* nos ayuda a definir un punto de partida, un punto de llegada y un camino a recorrer, siempre de un modo fácilmente explicable a padres, niños y maestros.

Finalmente, ¿cómo se decidía que el tratamiento podía cesar, de manera temporal o definitiva? La monitorización de cada sesión con *Glifing* nos indica cuando llegamos al techo de nuestro entrenamiento y tenemos que pararlo o aplazarlo.

Esperamos que los siguientes capítulos ayuden al lector a entender las respuestas que hemos ido presentando a la mayor parte de estas cuestiones. También esperamos conseguir que, además, el lector se plantee nuevas cuestiones sobre “el antes” y “el después” de trabajar con el método *Glifing*, y deposite esperanzas renovadas en el tratamiento de las dificultades de lectura. Así, nuestros objetivos empezarán a cumplirse.

¡Bienvenidos y adelante!