

PRODISCAT

PROTOCOLO de DETECCIÓN y ACTUACIÓN en la DISLEXIA. ÁMBITO EDUCATIVO

Publicado por el

Departament d'Ensenyament de
la Generalitat de Catalunya.

Elaborado por el

Col·legi de Logopedes de Catalunya – CLC

ETAPA de PRIMARIA
CICLO INICIAL (1.º y 2.º)

ÍNDIX

Qué es la dislexia 3

Necesidad de unos protocolos de observación y detección, e instrucciones de uso .. 4

Orientaciones para la intervención 5

Algunas consideraciones sobre el aprendizaje de la lengua escrita 6

Protocolo de observación para detectar indicadores
de la dislexia en la etapa de Primaria - Ciclo Inicial (1.º y 2.º) 8

Pautas de actuación para los alumnos de la etapa Primaria - Ciclo Inicial (1.º y 2.º) .. 9

Para saber más: recursos, materiales y bibliografía 11

QUÉ ES LA DISLEXIA

La dislexia es un trastorno del aprendizaje que afecta principalmente a las habilidades implicadas en la lectura fluente de las palabras y a su escritura, en ausencia de alteraciones neurológicas y/o sensoriales que lo justifiquen y habiendo tenido previamente oportunidades escolares para su aprendizaje.

1. Afecta al proceso de lectura y escritura; fundamentalmente están alteradas las habilidades de conciencia fonológica, memoria verbal y velocidad de procesamiento verbal.

- La conciencia fonológica es la habilidad para identificar y manipular los sonidos de las palabras y está reconocida como la habilidad fundamental para realizar los procesos de análisis y síntesis inherentes a la lengua escrita.
- La memoria verbal – la memoria fonológica – es la habilidad para retener el orden secuencial del material verbal durante un período de tiempo (p.ej.: recordar una lista de palabras o dígitos o bien una lista de instrucciones).
- La velocidad de procesamiento verbal es el tiempo que se necesita para procesar información verbal familiar como grafías y dígitos.

2. La dislexia se da al margen de las habilidades intelectuales.

3. Al realizar el diagnóstico, es más adecuado hablar de un continuo de síntomas, que van de más leves a más graves, que de una categoría concreta, y no está claro cuáles son los límites exactos. Actualmente se reconoce que no hay una línea divisoria clara entre tener dificultades de aprendizaje como la dislexia y no tenerlas.

4. Las dificultades que comúnmente se encuentran asociadas a la dislexia son: alteraciones en algunos aspectos del lenguaje, en la coordinación motriz, en cálculo mental, en concentración y planificación, pero ninguna de estas dificultades determinan una dislexia.

5. Un buen indicador de la gravedad y persistencia de la dislexia se puede obtener examinando cómo el alumno responde o ha respondido a una buena intervención.
La mejor intervención para paliar la dislexia es una buena intervención pedagógica, con los propios recursos del profesor/a en el aula o proporcionando, en los casos más graves, un soporte más intensivo y una ayuda a largo plazo. Es importante que con los alumnos que respondan a la intervención, ésta continúe, quizás con menor intensidad, de forma que se mantenga el progreso.

6. Según los estudios más recientes – en lengua inglesa – la prevalencia estimada de la dislexia, aunque varía según dónde se marque el límite en el amplio espectro de síntomas, es de entre el 4 y el 10%.

7. Existe la evidencia de que los hijos de padres con dislexia tienen un alto riesgo de presentar el mismo trastorno. De todas maneras, la investigación sobre la transmisión genética está abierta.

8. Finalmente, la dislexia persiste durante la adolescencia y la edad adulta. Pero no podemos olvidar que la gravedad de las dificultades a menudo depende de la calidad y precocidad con que se haya dado soporte al alumno tanto en el ámbito familiar como en el escolar.

Influencias en los resultados a largo plazo (persistencia del trastorno)

Factores que hacen prever un mejor pronóstico	Factores que hacen prever un peor pronóstico
<ul style="list-style-type: none">• Una detección precoz y una intervención de calidad• Buenas habilidades de lenguaje oral• Habilidades para mantener la atención• Un buen soporte familiar y escolar	<ul style="list-style-type: none">- Problemas graves a nivel fonológico- Velocidad de procesamiento lenta- Falta de recursos compensatorios- Otras dificultades de aprendizaje concurrentes- Detección e intervención tardía- Educación e intervención pobres

NECESIDAD DE UNOS PROTOCOLOS DE OBSERVACIÓN Y DETECCIÓN, E INSTRUCCIONES DE USO

Estos protocolos tienen como objetivo poder observar y detectar precozmente a los niños/as que presentan dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita con el fin de poder intervenir también lo antes posible, tanto para restablecer el aprendizaje como, en el caso de alumnos de más edad, ofrecer los soportes necesarios que aseguren su progreso tanto académico como emocional.

El protocolo va dirigido a los maestros y profesores porque son los profesionales que mejor pueden observar y detectar los problemas de aprendizaje, en general, y dar el soporte de forma adecuada en la lengua escrita.

- 1.** El primer paso para identificar que un alumno puede tener dificultades en el lenguaje, incluyendo la dislexia, es observar que tiene un progreso pobre en comparación con el nivel de sus compañeros de curso, a pesar de recibir una enseñanza de calidad (ver pág. 6 "Algunas consideraciones sobre el aprendizaje de la lengua escrita")
- 2.** A continuación se rellenará el protocolo que corresponda al nivel escolar del alumno. Estos protocolos están diseñados para ser utilizados al final de la Etapa Infantil, cuando finalice P5, en los diferentes ciclos de Primaria, en la ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos.
- 3.** Se debe marcar con una "X" la respuesta adecuada en cada uno de los ítems: SÍ, NO. El apartado de Observaciones permite matizar o ampliar los ítems que se consideren oportunos.
- 4.** Las respuestas afirmativas en los ítems en negrita son indicadores de alto riesgo y requieren intervención. Las respuestas afirmativas en el resto de ítems que no están en negrita indican dificultades asociadas que pueden empeorar la sintomatología y que se deberán tener en cuenta en la planificación de la intervención.
- 5.** Una vez completado el protocolo y en caso de que se haya observado la presencia de indicadores de riesgo, será necesario derivar al alumno al equipo psicopedagógico del centro o a la Comisión de la Diversidad para que, si son alumnos de la Etapa Infantil y Ciclo Inicial, se activen los protocolos de intervención; en alumnos más mayores, se deberá determinar si existen síntomas suficientes de dislexia y, si es así, hacer una derivación al especialista de lenguaje para que realice un diagnóstico diferencial que confirme o descarte la dislexia.

ORIENTACIONES PARA LA INTERVENCIÓN

De forma general y ante las dificultades de aprendizaje de los alumnos, se deben asegurar tres niveles de intervención:

Los tres niveles de intervención	
1.er nivel Una enseñanza de primera calidad	Se trata de enriquecer los programas de clase para que se beneficien todos los alumnos y, en especial, los que presentan dificultades. En este caso, se debería realizar un trabajo fonológico sistemático y facilitar actividades y experiencias para desarrollar las habilidades de habla y escucha y de conciencia fonológica (ver “Algunas consideraciones sobre el aprendizaje de la lengua escrita. Aprender el código”. Pág. 6)
2.º nivel Grupo reducido o intervención individualizada	Además de la intervención del 1.er nivel, algunos alumnos requieren una ayuda adicional que se puede proporcionar en grupo reducido o a nivel individual; la intervención se basa en los programas de clase pero se realizan las actividades adecuadas y adaptadas para asegurar el progreso del alumno.
3.er nivel Soporte intensivo	Para aquellos alumnos que requieren una adaptación personalizada del programa, que se debe adecuar a sus dificultades específicas y graves. En este caso hablaríamos de un programa individualizado (PI) ¹ que se llevaría a cabo de forma intensiva y durante un tiempo determinado, para facilitar el acceso a la lengua escrita y ofrecer recursos compensatorios a alumnos disléxicos de diagnóstico tardío.

En cada etapa se especifican actuaciones adaptadas según las edades y las dificultades de los alumnos.

¹Documento para la organización y el funcionamiento de los centros educativos. Publicado por el Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. www.xtec.cat/edubib

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA

El lenguaje escrito es una invención cultural y no un proceso natural. La escritura es un código de comunicación social que tiene características comunicativas propias y funciones específicas para cada cultura y cada comunidad, y serán estas peculiaridades las que llevarán al sujeto a interesarse por aprenderlo. El lenguaje escrito, en los sistemas alfabéticos, supone asimilar un código que al automatizarlo, nos permite centrarnos en otros aspectos del mismo texto.

Enseñar a leer y a escribir supone tener en cuenta cuatro dimensiones (Clemente, 2004)²

ASPECTOS FUNCIONALES Y CULTURALES

- Supone crear, propiciar contextos de aprendizaje que permitan al niño construir el sentido de qué es la escritura como elemento cultural para suscitar su deseo de aprender a leer, y mostrarle las funciones del lenguaje escrito. En esta funcionalidad no son ajenas la lectura y la escritura en las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Hay que crear un contexto adecuado para que el aprendizaje sea significativo.

ASPECTOS REPRESENTACIONALES

- No menos importante que crear el gusto por la lectura es hacerle comprender que el lenguaje escrito es un sistema de comunicación, una forma de expresarse como lo son el juego, el dibujo y el lenguaje oral, que son formas precursoras del mismo. Esto supone hacerle captar qué es el lenguaje escrito y qué puede expresar.

APRENDER EL CÓDIGO

- Aprender a leer en el sistema alfabético conlleva una serie de procesos singulares de este sistema de escritura, encaminados a crear vías que permitan convertir al principiante en un lector experto tras haber conseguido que asimile y automatice el código alfabético.

Por eso, otro de los objetivos será ayudar al niño/a a superar estos procesos con toda facilidad y eficacia. Esta condición es claramente insuficiente para ser lector, pero si no se cumple, no se podrá ser lector. Primero, porque es la esencia misma del sistema alfabético, y segundo, porque si un lector tiene que dedicar esfuerzos para realizar este reconocimiento primario, seguro que no podrá llevar a cabo las siguientes operaciones más complejas, tales como comprender lo que se lee. Es en esta dimensión que los niños/as dislécticos presentan las dificultades, y donde se debe tener más cuidado para asegurar el aprendizaje.

Engloba los siguientes procesos:

- 1. La conciencia fonológica** o la habilidad para percibir, identificar y manipular los sonidos -fonemas- que forman las palabras. Es un trabajo totalmente auditivo y previo a la enseñanza de la correspondencia sonido – grafía. Antes de que los niños aprendan a leer y escribir, deben tener conciencia de los sonidos que tendrán que saber representar con las grafías. Por un lado, las investigaciones señalan que las diferencias individuales en este campo son más predictivas del grado de éxito al inicio del aprendizaje de la lectura que cualquier otra habilidad cognitiva o de lenguaje y, por otro lado, que con un soporte instruccional adecuado, se puede mejorar la conciencia fonológica de muchos niños que presentan dificultades en el momento de descubrir las convenciones del principio alfabético de forma “natural”. Por lo tanto, está más que justificado que se tenga presente desarrollar esta habilidad al iniciar el aprendizaje de la lengua escrita.

- El aprendizaje se inicia en P3 (aprender a escuchar, rimas...) continúa en P4 (trabajar con la sílaba) y finaliza en P5 (conciencia fonológica o trabajar con los fonemas).

- 2. El aprendizaje fonético o el desarrollo de las habilidades para relacionar las grafías de la lengua escrita con los fonemas (sonidos)** de la lengua oral. Facilita a los niños la asimilación del código alfabético: reconocimiento de las grafías (habilidades de percepción visual y direccionalidad), decodificar y codificar (habilidades de análisis y síntesis) palabras y frases.

- El aprendizaje se inicia a finales de P5 y se desarrolla en 1.º de Ciclo Inicial.

- 3. La fluidez lectora o la habilidad para leer de forma rápida y precisa un texto.** En este aspecto, aunque el reconocimiento automático de las palabras puede ser un camino, no es suficiente. Actualmente, estrategias como la lectura alumno - adulto (el adulto lee primero y el niño después); leer juntos, leer conjuntamente dos alumnos (uno mejor lector que el otro); lectura asistida por un magnetófono, (el niño va leyendo un texto mientras escucha cómo lo hace un lector fluente por el magnetófono), lectores de texto, etc., pueden ayudar a desarrollar esta habilidad que hará que los niños tomen gusto por la lectura y lean más.

- Se desarrolla entre 1.º y 2.º de Ciclo Inicial.

²(CLEMENTE, M. (2004). "Origen i evolució del llenguatge escrit. Funcions i enfocament de l'ensenyament". *Suports*, Vol. 8, núm 2, pàg.158-172)

4. El conocimiento de un vocabulario básico y funcional a nivel oral que pueda ser reconocido y utilizado a nivel escrito y a partir del cual el alumno pueda basar sus estrategias para ampliarlo. En la etapa infantil es imprescindible dar preferencia a las habilidades comunicativas y lingüísticas por encima de las directamente relacionadas con el aprendizaje de la lengua escrita. A pesar de que éste es un tema delicado que se tendría que matizar, creemos del todo necesario cuestionar el impacto actual que produce la profusión de prácticas durante la etapa infantil directamente dirigidas al aprendizaje de la lectoescritura, en detrimento de velar y promover simplemente un buen desarrollo de la lengua oral y el gusto por la comunicación. No podemos olvidar que, en definitiva, la lengua escrita es una representación de segundo orden de la lengua oral y que los procesos implicados en su adquisición (decodificación e identificación de la palabra escrita y comprensión) se apoyan justamente sobre un buen desarrollo de la lengua oral.

COMPRENSIÓN LECTORA

- Finalmente, debemos considerar que la finalidad de la lectura no es el dominio de estos procesos primarios. Precisamente automatizarlos es garantía de que faciliten y no perturben la finalidad principal, que no es otra que la comprensión de los textos. Leer es comprender. Ayudar a los alumnos a dominar los procesos fundamentales de comprensión y producción de textos es un punto clave en un proceso integral de enseñanza del lenguaje escrito, desde sus inicios.

Comprender es mucho más complejo que ese primer conocimiento del código y supone una serie de aspectos que tienen que ver tanto con la estructura del texto en sí, como con los conocimientos previos que aporta el alumno.

Aunque el acceso al aprendizaje de la lengua escrita se puede realizar desde diferentes vías, es importante evaluar el logro de los procesos en las edades adecuadas de nuestros alumnos para poder facilitar su desarrollo en caso de presentar dificultades. En este sentido, durante la etapa infantil **NO SE PODRÁ REALIZAR AÚN UN DIAGNÓSTICO DE DISLEXIA**, pero sí se podrán observar indicadores de posibles dificultades para desarrollar el aprendizaje de la lengua escrita y poder hacer una intervención preventiva.

Es a partir de finales del Ciclo Inicial cuando será necesario dirigir nuestros esfuerzos a descubrir qué posibilidades tienen nuestros alumnos de hacer este aprendizaje y para asegurar el logro de las materias curriculares por otras vías, en caso de que la lengua escrita no les sea funcional.

Guía para las familias con niños de Ciclo Inicial para estimular y favorecer el gusto por la lectura

LEER CON EL NIÑO

- Dedique diariamente un rato para leer con su hijo.
- Asegúrese de que el ambiente es tranquilo y relajado.
- Siéntese a su lado de manera que ambos puedan ver el texto.
- Deje que el niño elija el libro y diga lo que hay que hacer.
- Hablen primero sobre el libro y alguno de sus dibujos.
- Hablen de lo que ha sucedido y sobre lo que él cree que pasará.
- Vuelvan a leer el cuento si su hijo se lo pide.
- Suavice las dificultades leyendo las palabras que el niño desconoce o en las que se encalla. (Las señala con el dedo para que se las lea y las vuelve a leer de nuevo).
- Pregunte al maestro sobre cualquier aspecto que le provoque inseguridad.
- **¡Diviértanse!**

Protocolo de observación para detectar indicadores de la dislexia en la etapa de Primaria - Ciclo Inicial 1.º y 2.º

Nombre del alumno

Curso escolar

Fecha de nacimiento

Fecha de valoración

Nombre del maestro

ETAPA	ÍTEMS	SÍ	NO
CICLO INICIAL - 1.º y 2.º	Aspectos generales		
	1. Tiene antecedentes familiares con dificultades de lectura y escritura		
	2. Presenta una discrepancia entre el rendimiento cognitivo y el académico		
	3. Muestra un desajuste entre el esfuerzo y los resultados		
	Aspectos específicos		
	4. Tiene dificultades para acceder al léxico cuando habla		
	5. Le cuesta expresar oralmente las ideas de manera ordenada		
	6. Tiene poca habilidad para sustituir, eliminar o combinar los sonidos de las palabras para formar otras		
	7. Le cuesta establecer la asociación grafema-fonema		
	8. Tiene dificultades para deletrear		
	9. Comete muchos errores en la lectura: omisiones, sustituciones, adiciones, inversiones...(indicador evaluable en 2.º)		
	10. Inventa palabras cuando lee (indicador evaluable en 2.º)		
	11. Presenta una lectura muy lenta y forzada (indicador evaluable en 2.º)		
	12. Le cuesta comprender lo que lee (indicador evaluable en 2.º)		
	13. Manifiesta rechazo hacia la lectura y la escritura		
	14. Se cansa excesivamente durante la lectura		
	15. Tiene dificultades en el grafismo		
	16. Hace faltas al copiar		
	17. Comete muchos errores de ortografía natural respecto al grupo clase		
	18. Le cuesta seguir un dictado y se pierde (indicador evaluable en 2.º)		
	19. Invierte el orden de las cifras en la escritura de cantidades		
	20. Tiene dificultades en la lectura de números		
	21. Se equivoca a menudo en el cálculo mental		
	22. Comete errores en el cálculo escrito		
	23. Presenta dificultades de orientación espacial		
	24. Le cuesta enumerar las secuencias (días de la semana, listas de nombres...)		
	25. Muestra poca capacidad de atención		
	26. Se despista y pierde cosas fácilmente		
	27. Presenta inseguridad en las tareas escolares		
	28. Muestra inestabilidad emocional		

Marque SÍ o NO según corresponda

Observaciones

INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

- La mayoría de respuestas afirmativas en los ítems en **negrita** son indicadores de alto riesgo y requieren una intervención.
- Las respuestas afirmativas en el resto de ítems (que no están en negrita) indican dificultades asociadas que pueden empeorar la sintomatología y que deberán tenerse en cuenta en la planificación de las estrategias de intervención.

PAUTAS DE ACTUACIÓN PARA LOS ALUMNOS DE PRIMARIA DE CICLO INICIAL (1.º y 2.º)

ORIENTACIONES GENERALES

- Hasta finales de 2.º de Primaria –es decir, alrededor de los 7 años– los alumnos no han terminado todavía el proceso de aprendizaje de la lectura, razón por la que no hablaremos de dislexia. En este sentido, durante el Ciclo Inicial, **las pautas de intervención son aún preventivas.**
- Estas recomendaciones son aplicables a todos los niños del aula.
- En esta etapa se debe ser consciente de que muchos niños con dificultades podrán seguir el aprendizaje de la lectura si se utilizan métodos adecuados, se realiza un trabajo sistemático y se respeta su ritmo de aprendizaje.
- Se recomienda **seguir el primer nivel de intervención y, en algunos casos, el segundo:**
 - **El 1.º nivel de intervención** trata de enriquecer los programas de clase de manera que resulten beneficiados todos los alumnos y, en especial, los que presenten dificultades. En este caso, se deberá observar en qué proceso o procesos de apropiación del código (conciencia fonológica, correspondencia sonido-grafía, fluidez lectora) presentan más dificultades para poder reforzarlos.
 - **El 2.º nivel de intervención** requiere que, además de beneficiarse del primer nivel, el alumno disponga de un soporte adicional que puede darse en pequeños grupos o individualmente. La intervención siempre se basará en programas de clase pero se llevará a cabo con actividades adecuadas y adaptadas al ritmo de aprendizaje del alumno para garantizar su progreso.

ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN	ACTUACIONES
PERSONAL	<ul style="list-style-type: none">• Comprender que presentar dificultades en el lenguaje escrito puede provocar frustraciones, estrés, presión y agotamiento que pueden llevar al alumno a actitudes poco adecuadas.• Mejorar la autoestima y reconocer en público sus éxitos.• Poner en marcha todas las actuaciones necesarias para que el alumno no viva sus dificultades como un fracaso: respetar su ritmo, facilitarle las tareas secuenciadas en pasos, reforzar sus avances, no hacerle leer en voz alta delante del grupo...
FAMILIAR	<ul style="list-style-type: none">• Se debe buscar la implicación de la familia. Informarla de las dificultades, pero sin alarmarla.• Dar a conocer las estrategias y pautas que se seguirán en la escuela para facilitar el progreso de su hijo/a.• Facilitar pautas y orientaciones para que lean CON el niño y lo motiven de cara a la lectura (consulte “Guía para las familias con niños de Ciclo Inicial [...]”, pág. 7).<ul style="list-style-type: none">- La afición por la lectura es una disposición ante la vida que se aprende. Es más fácil que los hijos se interesen por la lectura y por los libros si los padres intervienen activamente en el proceso.- Debe tenerse en cuenta que la práctica de la lectura requiere una sensación de placer; disfrutar de la atención de los padres durante esta actividad y pasarlo bien leyendo juntos es la mejor garantía para asegurar el interés del niño por este aprendizaje.• Es importante que, en la medida de lo posible, el proceso de aprendizaje sea compartido y trabajado conjuntamente, desde la escuela y el ámbito familiar.
SOCIAL	<ul style="list-style-type: none">• Es necesario trabajar en el aula y con todos los alumnos el respeto a la diversidad: todos aprendemos y mejoramos, ¡CADA UNO A NUESTRO RITMO!
ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none">• Es necesario un trabajo consensuado y coordinado entre todo el equipo docente que interviene con el alumno en concreto. El tutor es el responsable.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	¿QUÉ HAY QUE HACER?
<p>En cuanto al proceso de enseñanza – aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> - Multisensorial - Acumulativo - Secuencial y progresivo - Sobreaprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar la integración activa e interactiva de enseñanza y aprendizaje con todos los sentidos. • Verificar que el alumno ha entendido e integrado los aprendizajes que constituyen la base. • Desglosar el aprendizaje en pequeños pasos que el alumno debe ir alcanzando y consolidando antes de iniciar el siguiente. • Utilizar de forma sistemática la repetición, durante y entre los distintos aprendizajes, para garantizar que las nuevas adquisiciones se han consolidado y que se han familiarizado con los nuevos conocimientos. De esta manera, se convertirán en recursos que puede utilizar cuando lo necesite y no serán elementos de confusión y distorsión en aprendizajes siguientes.
<p>Otros aspectos que se deben considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Refuerzo - Enseñar habilidades - Metacognición 	<ul style="list-style-type: none"> • Reforzar todas las habilidades a través de la práctica con el fin de automatizar el acceso a todos los componentes del aprendizaje. • Centrar la enseñanza en el desarrollo de habilidades útiles y transferibles en lugar de dar mucha información que resulte innecesaria y que el alumno no pueda recordar. • Alentar al alumno a pensar sobre qué estrategias y recursos son mejores para él y para utilizar en diferentes circunstancias. • Se trata de que el alumno vaya adquiriendo conciencia de sus dificultades y pueda aplicar estrategias de compensación y autorregulación.
<p>En cuanto al aprendizaje de la lengua escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fonológico: garantizar el trabajo de conciencia fonológica - Enseñar la correspondencia sonido-grafía - Enseñar fluidez - Enseñar vocabulario - Enseñar a comprender 	<ul style="list-style-type: none"> • Entreno de la discriminación y memoria auditiva, hasta poder percibir y manipular los sonidos del habla. • Enseñar a los alumnos a manipular los sonidos de las palabras (fonemas) para mejorar las habilidades de análisis y síntesis lectoras. • Es recomendable, para todos los niños de esta edad, mantener un entreno diario de unos 30 minutos en el que se favorezca el desarrollo de la conciencia fonológica y el reconocimiento rápido de palabras combinado con la aplicación de lecturas compartidas con el adulto y de lecturas repetitivas. • Enseñar a los alumnos a asociar sonidos y grafías, a decodificar palabras polisílabas –siguiendo un orden gradual y progresivo, empezando con palabras con sílabas directas y siguiendo con sílabas inversas, sílabas trabadas, etc.–y a generalizar las reglas para formar reglas nuevas. • Deletrear: animar a los alumnos a escribir sílabas, palabras y frases para mejorar y reforzar las estrategias de segmentación y adquisición de las reglas para formar palabras. • Ayudar a los alumnos a practicar la lectura de palabras y frases para que ganen velocidad y asegurar que la comprensión no está comprometida a causa de la focalización de su atención en la decodificación de palabras. - ¡ATENCIÓN! La fluidez se adquiere con un modelo correcto y no haciendo leer al niño en voz alta sin soporte. Potenciar la actividad de lectura conjunta es una oportunidad para el docente de ofrecer modelos al alumno. • Es necesario seguir estimulando las competencias en lenguaje oral como base imprescindible para el desarrollo de la comprensión lectora. • Garantizar que el alumno conoce el significado de las palabras que va a leer. • Enseñar y aprender a deducir el significado de nuevas palabras por el contexto. • Utilizar textos con palabras muy familiares para el alumno. • “Leer es comprender”. Enseñar a los alumnos a verificar su comprensión mientras leen y acostumbrarlos a que revisen y releen el texto antes de responder preguntas de comprensión.

AJUSTES Y ADAPTACIONES	QUÉ SE DEBE FACILITAR
En cuanto al entorno escolar	<ul style="list-style-type: none">• Debe tenerse en cuenta la ubicación dentro del aula y procurar que el alumno esté cerca del maestro.• Si es posible, es mejor intentar evitar elementos de distracción.• Exponer en el aula murales interactivos que sirvan de soporte visual.• Tener un calendario visual colgado en el aula para facilitar la organización y planificación del tiempo.• Evitar al alumno situaciones que lo dejen en evidencia: rapidez de cálculo, escribir en la pizarra, corregir las faltas con un color estridente, etc.• Procurar que no lea en voz alta en clase de forma improvisada.• Leer al alumno las instrucciones y enunciados escritos.
En cuanto a cómo dar las consignas y organizar el trabajo	<ul style="list-style-type: none">• Evitar el uso de instrucciones elaboradas con muchos pasos.• Intentar no dar múltiples órdenes al mismo tiempo.• Fraccionar el trabajo en períodos cortos pero intensos para evitar el cansancio.

PARA SABER MÁS: RECURSOS, MATERIALES Y BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA SOBRE DISLEXIA Y LOS PROCESOS AFECTADOS EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

- ALEXANDER, A.W.; SLINGER-CONSTANT A.M. (2004). "Current Status of treatments for dyslexia; critical review". *Journal of Child Neurology*, 19: 744-758
- ARTIGAS J. "Quince cuestiones básicas sobre la dislexia". Conferencia. *Neuropediatrics*.
- BLAKEMORE, S.J.; FRITH, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Ariel.
- BOSCH L. Y HERRERO, M.T. (1998). "Discriminación auditiva y análisis de los componentes fónicos de las palabras". *Logopedia, Foniatría y Audiología*, vol. VIII, nº 3 (134-139).
- CERVERA, J.F. YGUAL, A. (2003). "La intervención logopédica en los trastornos fonológicos desde el paradigma psicolingüístico del procesamiento del habla". *Neurología Clínica*; 36 (Supl 1): S39-53.
- CERVERA, J.F. YGUAL, A. (1998). "Comparación de programas para el desarrollo de la conciencia fonológica". *Edetania, estudios y propuestas de educación*, nº 14.
- CERVERA, J.F. YGUAL, A. (2001). "Valoración del riesgo de dificultades de aprendizaje de la lectura en niños con trastornos del lenguaje". *Neurología Clínica*; 2: 95-106.
- CORREIG, M.Y JIMÉNEZ, I. (1998). "Papel de la fonología en la preparación de los niños para la lectura y la escritura". *Logopedia, Foniatría y Audiología*, vol. IX, nº 4 (200-207).
- CUETOS, F. Y MITCHELL, D.C. (1988). "Modelos de lectura y dislexia". *Infancia y Aprendizaje*, 44, 3-19.
- CUETOS, F. (1989). "Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica". *Infancia y aprendizaje*, 45, 71-84.
- CUETOS, F. (1991). *Psicología de la escritura*. Escuela española.
- CUETOS, F.; DOMÍNGUEZ, A.; MIERA, G. Y DE VEGA, M. (1997). "Diferencias individuales en el procesamiento léxico". *Estudios de Psicología*, 57, 15-27.
- CUETOS, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer.
- FERNÁNDEZ BAROJA, F. ET AL. (2002). *La dislexia. Origen, diagnóstico y recuperación*. Madrid. CEPE.
- GONZÁLEZ PORTAL, M.D. (2000). *Dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Madrid. Morata.
- GONZÁLEZ VALENZUELA, Mª JOSÉ. (1994). *Dificultades fonológicas: evaluación y tratamiento*. Promolibro.
- HERRERA L., (2005). *Aprendizaje de la lectura y dislexia. Concepciones actuales*. Granada. Comares.
- JIMÉNEZ, J.E. (1999). "Identificación de subtipos disléxicos en una ortografía transparente". Proyecto de investigación presentado a la oposición a cátedra de universidad. Universidad de Laguna.
- LANDERL, K.; WIMMER, H. & FRITH, U. (1997). "The impact of orthographic consistency on dyslexia: A German-English comparison". *Cognition*. 63: 315-34.
- LYON, G.R. & SHAYWITZ, B. (2003). "A definition of dyslexia". *Annals on Dyslexia*. 53: 1-14.
- MILES T.R., MILES E. (2005). *Dislexia. Perspectivas, evolución y controversias*. Sevilla. Trillas.
- NOBLE, K.G & MCCANDLISS B.D. (2005). "Developmental and Behaviour Pediatrics: Reading development and impairment: behavioral, social and neurobiological factors". 26(5): 310-378.
- ORTIZ, T. (1994). *Cuantificación de las señales bioeléctricas cerebrales y dificultad de aprendizaje, en Dislexia y dificultades de aprendizaje*. CEPE.
- OUTÓN, P. (2009). *Dislexia. Una visión interdisciplinar*. Lebón.
- ROCA, E., CARMONA J., BOIX C., COLOMER R., LÓPEZ A., SANGUINETTI A., CARO M., SANS A. (coordinadora) 2010. *El aprendizaje en la infancia y en la adolescencia: claves para evitar el fracaso escolar*. Barcelona. Hospital Sant Joan de Déu.
- SHAYWITZ, S. E.; SHAYWITZ, B. A.; PUGH, K. R.; MENCL, W.E.; FULBRIGHT, R.K.; SKUDLARSKI, P.; ET AL.(2002). "Disruption of posterior brain system for reading in dyslexic children with developmental dyslexia". *Biological Psychiatry*. 52: 101-110.
- SHAYWITZ, S. & ALFRED A KNOFF. (2003). *Overcoming Dyslexia*
- SHAYWITZ, S.; MORRIS, R. & SHAYWITZ, B. (2008). "The Education of dyslexic children from childhood to young adulthood". *Annual Review of Psychology*. 59: 451-475.
- SCHETSCHNEIDER, C. & TORGESEN, JK. (2004). "Using or current Understanding of Dyslexia to support early identification and intervention". *Journal of Child Neurology*. 19: 759-765.
- SORIANO, M.; MIRANDA, A. Y CUENCA, I. (1999). "Intervención psicopedagógica en las dificultades del aprendizaje escolar". *Neurología Clínica*. 28 (supl 2): 94-100.
- THOMSON, M. E. (1992). *Dislexia. Su naturaleza, evaluación y tratamiento*. Alianza. (Ed. Original en inglés en 1984).
- VAN IJZENDOORN, M.H. & BUS, A.G. (1994). "Meta-analytic confirmation of the nonword reading deficit in developmental dyslexia". *Reading Research Quarterly*, 29, 267-275.
- VIEIRO P. (2007). *Psicopedagogía de la escritura*. Madrid. Pirámide.
- VOELLER, KKS. (2004). "Dyslexia". *Journal of Child Neurology*. 19: 740-744.
- WOLF, M. & BOWERS, P.G. (1999). "The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexia". *Journal of Educational Psychology*. 91: 415-38.
- WOLF, M. (2007). *Proust y el calamar: La Historia y la Ciencia del Cerebro de lectura*. HarperCollins.
- WOLF, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. S.A. Ediciones B.

BIBLIOGRAFÍA SOBRE EVALUACIÓN

- BRANCAL, M.; FERRER A.; ALCANTUD, F. Y QUIROGA, M. (1998) *Evaluación de la discriminación auditiva y fonológica*. Lebón.
- CERVERA, J.F. YGUAL, A. (2001). "Evaluación e intervención en niños con trastornos fonológicos y riesgo de dificultad de aprendizaje de la lectura y la escritura". *Cuadernos de Audición y Lenguaje*; 1: 1-41
- CUETOS, F.; SÁNCHEZ, C. Y RAMON, J.L. (1996). "Evaluación de los procesos de escritura en niños de primaria". *Bordón*, 48, 445-456.
- CUETOS, F.; RAMOS, J.L. Y RUANO, E. (2002). *PROESC. Evaluación de los Procesos de Escritura*. TEA.
- CUETOS, F.; RODRÍGUEZ Y RUANO, E. (1996). *PROLEC. Evaluación de los procesos lectores*. TEA.
- GOTZENS, A. Y MARRO, S. (1999). *Prueba de valoración de la percepción auditiva*. Masson.
- MIRANDA, A.; VIDAL-ABARCA, E. Y SORIANO, M. (2008). *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. Pirámide.
- VILLEGAS, F. (2004). *Manual de logopedia. Evaluación e intervención de las dificultades fonológicas*. Pirámide

BIBLIOGRAFÍA Y MATERIAL ESPECÍFICO PARA TRABAJAR CONCIENCIA FONOLÓGICA

- CLEMENTE, M.; DOMÍNGUEZ, A.B. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico i sociocultural*. Madrid, Ediciones Pirámide.
- GARRIGA, E. (2003). *Cal saber parlar per poder llegir?* Llicència d'estudis retribuïda pel Dt. d'Ensenyament. 2n document: Adaptació al català del programa "La consciència fonològica en els nens: un programa de classe" de M.J. Adams, B.R. Foorman, I. Lundberg i T. Beeler.

- JIMÉNEZ, J. E. Y ORTIZ, M^a DEL ROSARIO. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Editorial Síntesis.
- ÁLVAREZ, Y OTROS. (1994) *Segmentación silábica y fonológica (SIFO)*. En PROYECTO LAO. Fundación ONCE.
- GARCÍA, M. Y GRAU, M. (2003) *ALABRAI. Loto fonético multilingüe. Castellano-Català- Valencià- Balear- Galego*. Editorial Lebón.

MATERIAL PARA DESARROLLAR DIFERENTES PROCESOS ALTERADOS EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA

Los materiales reseñados a continuación no son específicos para trabajar con los alumnos con dislexia, pero pueden ser muy útiles para mejorar algunos de los procesos implicados en la lengua escrita (memoria, atención, percepción visual y auditiva, etc.) que pueden estar alterados.

- Juega con Simón. CD Rom. Valencia. Edicinco. (1998).
- Videojoc TRADISLEXIA. (2010).
- AGUADO, G., CRUZ RIPOLL, J. Y DOMEZÁIN, MAJ. (2003). *Comprender el lenguaje haciendo ejercicios*. Madrid. ENTHA Ediciones.
- ARROYO, L. (2009). *Em costa llegir*. Barcelona. Salvatella.
- BADIA ARMENGOL, D. Y VILA SANTASUSANA, M. (1992). *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona. GRAO Editorial.
- BUISAN, N. (2006). *Què ens cal saber de la Dislèxia*. Barcelona. Associació Catalana de la Dislèxia i altres dificultats específiques.
- BUSTOS SÁNCHEZ, I. (2008). *Fichas de lenguaje y lectura comprensiva 1 y 2*. Madrid. CEPE.
- CALAFÍ RIUS, M., GUILLERA SARDÀ, A. Y MÉNDEZ, L. (2004). *Percepción auditiva del lenguaje. Programa para su entrenamiento (5 elementos)*. Barcelona. Rústica.
- CARRILLO, A. Y CARRERA, C. (1993). *Programa de Habilidades Metafonológicas: Actividades de Segmentación para la Lectura. Educación Infantil y Necesidades Educativas Especiales*. Madrid. CEPE.
- DE LA TORRE ALCALÁ, A. (2006). *¿Qué le falta? ¿Qué está equivocado?* Madrid. CEPE.
- DE LA TORRE ALCALÁ, A. (2008). *Inversiones. Láminas para recuperación de lectura y dictado*. Madrid. CEPE.
- DE LA TORRE ALCALÁ, A. (2008). *Nuevos ejercicios temporales 1 y 2*. Madrid. CEPE.
- FERNÁNDEZ BAROJA, F. ET AL. (2002). *La dislexia. Origen, diagnóstico y recuperación*. Madrid. CEPE.
- FERNÁNDEZ BAROJA, F. ET AL. (2008). *Fichas de recuperación de dislexia*. Madrid. CEPE.
- FROSTIG, M. (1982). *Figuras y formas: niveles elemental, intermedio, adelantado: aprestamiento preescolar, corporal y gráfico*. Buenos Aires. Editorial Médica Panamericana.
- LÓPEZ GARZÓN, G. (2002). *1º Y 2º cuaderno de lectoescritura para el alumno: Enséñame a hablar*. Granada: GEU (Grupo Editorial Universitario).
- OUTÓN P. (2006). *Programas de intervención con disléxicos. Diseño implementación y evaluación*. Madrid. CEPE.
- PORTELLANO PÉREZ, J.A. (2002). *La disgrafía. Concepto, diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. Madrid. CEPE.
- PORTELLANO PÉREZ, J.A. (2008). *Rehabilitación de la disgrafía 1, 2, 3, 4 y 5*. Madrid. CEPE.
- SANJUÁN NÁJERA, M. ET AL. (2004). *DISLEXIA, ortografía e iniciación lectora; Diccionario ortográfico ideovisual; Dictados ortográficos ideovisuales; Caligrafía, ortografía, lectura*. Zaragoza. Editorial Yalde.
- SANJUÁN NÁJERA, M. ET AL. (2004). *Ortografía ideovisual Niveles 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, adultos y autoaprendizaje*. Zaragoza. Editorial Yalde.
- YUSTE, C. (2007). *Progresint. Programas para la estimulación de las habilidades de la inteligencia. Nivel 1,2, 3 y 4 (desde Educación Infantil hasta ESO)*. Madrid. CEPE.

MATERIAL PROGRAMARIO (SOFTWARE)

Relación de programas que intentan compensar las carencias que presentan las personas con dislexia. Estas herramientas son de dos tipos:

- 1- Herramientas de soporte a la lectoescritura (lectores de pantalla, conversos de texto a audio, etc...) y
- 2- Herramientas dedicadas a dar recursos para gestionar la información escrita de una manera más eficaz (herramientas para hacer esquemas, mapas conceptuales, etc...)

Hace falta tener en cuenta que las herramientas mencionadas pueden ser gratuitas o de pago.

1- Herramientas de soporte a la lectoescritura

A) Lectores de texto de programario libre

- Herramientas dentro el Proyecto Fressa. Más información a: www.xtec.cat/jlagares/eduespe.html
- Leer. Programa lector de texto
- Texto a MP3. Programa que convierte el texto introducido, a formato MP3
- Motores de voz que leen un texto previamente introducido y que se pueden encontrar en Internet.

B) Lectores de texto comerciales

- ClaroRead Plus. Más información en: www.integratek.es
- SodelsCot. Más información en: www.sodels.com
- Rehasoft. Más información en: www.rehasoft.com

2- Herramientas de gestión de la información escrita

Generadores de esquemas. Herramientas comerciales

- Claroideas V2. Más información en: www.integratek.es
- Inspiration. Más información en: www.inspiration.com
- CmapTools. Más información en: <http://cmap.ihmc.us/>

WEBGRAFÍA

- www.edu365.com
- <https://orientacionandujar.wordpress.com/>
- www.acd-dislexia.voluntariat.org
- www.xtec.es
- www.xtec.es/recursos/clic
- www.pipoclub.com
- www.educarm.es/udicom
- www.leoqueveo.org/actividades.htm
- www.espaciologopedico.com
- www.internenes.com
- www.editorialyalde.com/

- www.prodislex.com
- www.nuance.es/naturallyspeaking/
- www.thinkbuzan.com/uk/landing/spanish
- www.xtec.es/creda
- <http://rafalvell-equipdesuport.blogspot.com/2008/09/consciencia-fonoologica-enriqueta-garriga.html>
- <http://centros.educacion.navarra.es/creena/>

ASOCIACIONES EN CATALUÑA

ASSOCIACIO CATALANA DE DISLEXIA - www.acd.cat

ASOCIACIONES NACIONALES FEDERADAS

FEDIS - www.fedis.org - (Federación española de dislexia)

ANDALUCÍA

ASANDIS - www.asandis.org

DISLEXIA GRANADA - www.dislexiagranada.es

ASDIJA - www.dislexiajaen.es

AXDIAL - <http://axdial.blogspot.com>

ASTURIAS

ADISPA - www.dislexialnorte.com

BALEARES

DISFAM - www.disfam.net

CASTILLA Y LEÓN

DISLEÓN - www.disleon.blogspot.com

CANARIAS

DISLECAN - www.dislecan.es

CANTABRIA

ACANDIS - www.dislexialnorte.com

CASTILLA LA MANCHA

DISCLAM - www.disclam.com

CATALUNYA

ASSOCIACIO CATALANA DE DISLEXIA - www.acd.cat

COMUNITAT VALENCIANA

AVADIS - www.dixle.com

GALICIA

AGADIX - www.agadix.es

MADRID

MADRID CON LA DISLEXIA - www.madridconladislexia.com

MURCIA

ADIXMUR - www.adixmur.org

EUSKADI

DISLEBI - www.dislexiaeuskadi.com

ASOCIACIONES INTERNACIONALES

www.dyslexia.eu.com/ - (ASOCIACIÓN EUROPEA)

www.bdadyslexia.org.uk/ - (ASOCIACIÓN BRITÁNICA)

www.dyslexiaaction.org.uk - (ASOCIACIÓN BRITÁNICA)

www.interdys.org/index.htm - (ASOCIACIÓN INTERNACIONAL)

El equipo que ha elaborado este protocolo, pone a disposición de sus usuarios un servicio de asesoramiento y consultas. Podeis dirigir vuestras preguntas y sugerencias a: info@clc.cat a la atención de PRODISCAT.

Agradecimientos

- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya
 - Col·legi de Logopedes de Catalunya
 - Associació Catalana de la Dislèxia
- Equipo de elaboración de los Protocolos de la Dislexia de las Islas Baleares.
- A todo el alumnado con dislexia y a sus familias que nos han animado a mejorar los recursos y las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita.



Col·legi de Logopedes de Catalunya

Mireia SALA i TORRENT, logopeda y pedagoga (coordinadora del trabajo)

Elisabet DULCET i VALLS, logopeda y profesora

Enriqueta GARRIGA i FERRIOL, logopeda, profesora EE, psicóloga

Victoria GONZÁLEZ SÁNCHEZ, logopeda y pedagoga

Carme HUGUET i MONTFORTE, logopeda y profesora

M. Carmen MARTÍN GAVÍN, logopeda y pedagoga

Anna CIVIT i CANALS, logopeda y pedagoga (degana del CLC)

Depósito legal

B-10429-2012