

# 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 SUPERIOR (5.º y 6.º)

## ÍNDEX

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 Superior (5.º y 6.º) .....	8
Pautas de actuación para los alumnos de la etapa de Primaria - Ciclo Superior (5.º y 6.º) .....	10
Para saber más: recursos, materiales y bibliografía .....	14

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

## **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 llenará 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	
<b>1.<sup>er</sup> nivel</b> 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)
<b>2.<sup>o</sup> nivel</b> Grupo reducido o intervención individualizada	Además de la intervención del 1. <sup>er</sup> 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.
<b>3.<sup>er</sup> nivel</b> 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) <sup>1</sup> 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 dislécticos de diagnóstico tardío.

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

<sup>1</sup>Documento 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](http://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)<sup>2</sup>

## 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 fluido 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.

**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.

# Protocolo de observación para detectar indicadores de la dislexia en la etapa de Primaria - Ciclo Superior (5.<sup>º</sup> y 6.<sup>º</sup>)

Nombre del alumno ..... Curso escolar .....

Fecha de nacimiento ..... Fecha de valoración .....

Nombre del maestro .....

ETAPA	ÍTEM	SÍ	NO
<b>Aspectos generales</b>			
	1. Tiene antecedentes familiares con dificultades de lectura y escritura		
	2. Muestra discrepancia entre el rendimiento cognitivo y el académico		
	<b>3. Se da una diferencia significativa entre el trabajo oral y el escrito</b>		
	<b>4. Se observa discrepancia entre la comprensión lectora y la comprensión oral</b>		
	5. Muestra diferencia de rendimiento entre las asignaturas de lengua y otras materias del curso		
	6. Presenta un desajuste entre el esfuerzo y los resultados		
	7. Muestra un rendimiento académico fluctuante		
<b>Aspectos específicos</b>			
	<b>8. Tiene dificultades para acceder al léxico cuando habla</b>		
	9. Le cuesta expresar oralmente las ideas de manera ordenada		
	10. Muestra dificultades para sintetizar lo que quiere explicar		
	<b>11. Su lectura es lenta si se compara con el grupo clase</b>		
	12. Comete muchos errores en la lectura: omisiones, sustituciones, fragmentaciones incorrectas, adiciones...		
	13. Inventa palabras cuando lee		
	14. Tiene dificultades específicas de lectura en palabras desconocidas		
	15. Le cuesta entonar cuando lee; no respeta las pausas		
	16. Muestra rechazo o poco interés por la lectura		
	17. Evita leer en voz alta		
	<b>18. Presenta dificultades de comprensión lectora</b>		
	19. Conoce las normas de ortografía, pero no las aplica		
	<b>20. Cuando escribe comete muchas faltas de ortografía</b>		
	21. Presenta dificultades de grafismo		
	<b>22. Le cuesta organizar, estructurar y exponer las ideas por escrito</b>		
	<b>23. Tiene muchas dificultades en la adquisición de lenguas extranjeras</b>		
	24. A menudo se equivoca en el cálculo mental		
	25. Comete errores en el cálculo escrito		
	26. Se equivoca en los signos matemáticos		
	27. Le cuesta el cambio de unidades de medida		
	<b>28. Tiene poco dominio de las tablas de multiplicar</b>		
	29. Muestra un bajo rendimiento en la resolución de problemas matemáticos escritos		
	30. Le cuesta ordenar la información cronológicamente		
	31. Tiene poca habilidad para buscar en el diccionario		
	32. Le cuesta realizar resúmenes		
	33. Tiene dificultades para llevar la agenda al día		
	34. Necesita más tiempo para completar las tareas escolares		
	35. Muestra una baja capacidad de atención y concentración		
	36. Presenta poca autonomía en el trabajo escolar		
	37. Le cuesta seguir el ritmo de trabajo		
	38. Se observa inseguridad ante las tareas escolares		
	39. A menudo muestra baja motivación en ejercicios en los que se debe leer y escribir		
	40. No es eficiente en la organización y planificación del trabajo		
	41. Le cuesta ordenar sus cosas		
	42. Muestra inestabilidad emocional		

CICLO SUPERIOR DE PRIMARIA (5.<sup>º</sup> y 6.<sup>º</sup>)

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 se deberán tener en cuenta en la planificación de las estrategias de intervención.

# PAUTAS DE ACTUACIÓN PARA LOS ALUMNOS DE CICLO SUPERIOR (5.º y 6.º DE PRIMARIA)

## ORIENTACIONES GENERALES

- En este ciclo y una vez que el maestro ha cumplimentado el protocolo de observación, será necesario un diagnósticodiferencial para descartar o confirmar el trastorno de dislexia.
- En caso de que se confirmen las dificultades en la lengua escrita, se deberá actuar en un doble sentido.
  - Por un lado, continuar reforzando el aprendizaje de la lengua escrita con el alumno.
  - Por el otro, llevar a cabo las adaptaciones metodológicas pertinentes en cada materia para garantizar su aprendizaje,aunque el alumno no disponga de los recursos de la lengua escrita como un medio para alcanzarlo.
- Se recomienda **el segundo nivel de intervención e incluso el tercero en los casos más graves:**
  - **El 2.º nivel de intervención** requiere que el alumno tenga un soporte adicional para seguir con el aprendizaje de la lectura y la escritura que puede darse en pequeños grupos o a nivel individual. La intervención se realizará mediante actividades adecuadas y adaptadas para asegurar el progreso del alumno.
  - **El 3.º nivel de intervención,** para aquellos alumnos que requieren una adaptación personalizada del programa que se debe adecuar a sus dificultades específicas y, generalmente, graves. En tal caso,también se deberán adecuar las vías de acceso a los distintos contenidos curriculares y, si fuera necesario, se hablaría de unprograma individualizado (PI) que se llevaría a cabo de forma intensiva y durante un tiempo determinado para facilitar el acceso a la lengua escrita o recursos compensatorios a alumnos disléxicos de diagnóstico tardío.

ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN	ACTUACIONES
PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hacer saber al alumno que conocemos sus dificultades, nos interesamos por él y que lo ayudaremos en el proceso de aprendizaje para que tenga las mismas oportunidades que sus compañeros.</li><li>• Hablar y reconocer las dificultades no significa eximir al alumno de sus responsabilidades.</li><li>• Comprender que presentar dificultades en el lenguaje escrito puede provocar frustraciones, estrés, presión y agotamiento que pueden conducir al alumno a actitudes poco adecuadas.</li><li>• Potenciar la autoestima y reconocer en público sus éxitos.</li><li>• 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, reconocer sus avances, no hacerlo leer en voz alta delante del grupo...</li><li>• Evitar situaciones que puedan dejarlos en evidencia: rapidez de cálculo, escribir en la pizarra, corregir las faltas con un color estridente, etc.</li><li>• Enfatizar las cosas que el alumno hace bien en la clase. Suelen ser niños con mucha imaginación y creatividad. Dar la oportunidad para que destaquen en lo que pueden.</li></ul>
FAMILIAR	<ul style="list-style-type: none"><li>• Se debe buscar la implicación de la familia. Informarla de las dificultades y dar a conocer las estrategias y pautas que se seguirán en la escuela para facilitar el progreso de su hijo/a.</li><li>• Facilitar pautas y orientaciones para que sigan manteniendo la motivación de sus hijos por la lectura y que esta sea una actividad gratificante.</li><li>• Es importante que el proceso de aprendizaje sea compartido y trabajado conjuntamente, desde la escuela y el ámbito familiar.</li></ul>
SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"><li>• Es recomendable informar a los compañeros de las dificultades de lectoescritura que presenta el alumno.</li><li>• Es necesario trabajar en el aula y con todos los alumnos el respeto a la diversidad.</li></ul>
ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"><li>• Es necesario un trabajo consensuado y coordinado de todo el equipo docente que interviene con el alumno para realizar las adaptaciones metodológicas pertinentes en las materias curriculares. El tutor es el responsable.</li></ul>

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	¿QUÉ HAY QUE HACER?
En cuanto a la actitud del maestro ante el alumno	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intentar no utilizar las expresiones: "esfúérzate más", "fíjate más"... La mayoría de los alumnos con dislexia se esfuerzan pero no consiguen los resultados deseados y por este motivo pierden el interés y la atención. No es extraño que un día lo haga todo muy bien y, otro día, muy mal. El rendimiento del alumno con dislexia es muy fluctuante.</li> <li>Ser flexible en todo lo relacionado con su déficit: olvidar cosas que antes sabía, leer mal, cometer muchas faltas de ortografía.</li> <li>Evitar situaciones que lo dejen en evidencia: ejercicios de rapidez de cálculo en grupo, escribir en la pizarra, corrección de un texto por parte de un compañero, corregir las faltas con un color estridente, etc</li> </ul>
En cuanto a cómo dar las consignas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intentar no dar muchas órdenes al mismo tiempo.</li> <li>Evitar el uso de instrucciones escritas demasiado largas y secuenciadas en muchos pasos. Las instrucciones escritas deben ser claras y concisas.</li> </ul>
En cuanto a los soportes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Presentar los contenidos curriculares utilizando diferentes soportes visuales y/o auditivos (esquemas, mapas conceptuales, PowerPoint, documentales, películas, pizarra digital con murales interactivos...).</li> <li>Facilitar al alumno el uso de las TIC (lectores informáticos...), libros de lectura eficaz, libros de "lectura fácil", tablas de multiplicar...</li> <li>Recomendar al alumno la elaboración de diccionarios personalizados.</li> <li>Utilizar códigos de colores para memorizar diferentes conceptos.</li> </ul>
Otros aspectos que se deben considerar: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Refuerzo</li> <li>- Enseñar habilidades</li> <li>- Metacognición</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reforzar todas las habilidades a través de la práctica con el fin de automatizar el acceso a todos los componentes del aprendizaje</li> <li>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.</li> <li>Animar al alumno a pensar sobre qué estrategias y recursos son mejores para él y para utilizar en diferentes circunstancias.</li> <li>Se trata de que el alumno vaya adquiriendo conciencia de sus dificultades y pueda aplicar estrategias de compensación y autorregulación.</li> </ul>
En cuanto al aprendizaje de la lengua escrita: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseñar fluidez y precisión</li> <li>- Enseñar vocabulario y garantizar su dominio</li> <li>- Enseñar a comprender</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>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. 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.</li> <li>Procurar que no lea en voz alta en clase de forma improvisada.</li> <li>Evitar que el alumno lea en público contra su voluntad.</li> <li>Enseñar a reconocer el significado de las palabras que leerá y aprender a deducir y entender el de las palabras nuevas.</li> <li>Intentar ajustar los textos a su rendimiento lector: más breves y con un vocabulario más básico.</li> <li>Realizar las actividades para activar los conocimientos previos antes de leer, de verificación y control de la comprensión durante la lectura y acostumbrar al alumno a revisar y releer el texto antes de responder preguntas de comprensión.</li> <li>Enseñar al alumno estrategias para detectar las palabras clave de un texto para ganar eficacia lectora.</li> </ul>

<p><b>- Enseñar la expresión escrita</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñar a estructurar los textos de diferentes tipologías (descripción, narración, exposición...) con esquemas predeterminados y utilizando frases cortas pero bien construidas y con todos sus elementos.</li> <li>• Facilitar plantillas con los conectores, adverbios, adjetivos... que pueden facilitar estructurar los textos escritos.</li> <li>• No corregir de forma sistemática todos los errores ortográficos de su escritura.</li> <li>• Evitar que el alumno tenga que copiar de la pizarra y facilitarle, cuando sea posible, el material por escrito.</li> <li>• Intentar que no tenga que volver a escribir sobre la hoja los enunciados del libro.</li> <li>• Darle tiempo adicional para completar las actividades.</li> <li>• Permitir la presentación de los trabajos hechos en ordenador.</li> </ul>
--	---

<p><b>En cuanto a la organización, planificación y gestión del tiempo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponer de un calendario en el aula con las fechas de las pruebas de evaluación y de entrega y de proyectos o trabajos, favoreciendo que haya un espacio de tiempo adecuado entre ellos.</li> <li>• Ante las dificultades de atención y/u organización personal, poder disponer de tarjetas con autoinstrucciones de organización personal (cambios de actividad o materia, preparación de la mochila, hacer los deberes...).</li> <li>• Revisar la carpeta y ayudar en el orden y clasificación de las tareas.</li> <li>• Revisar la agenda.</li> <li>• Tener un calendario visual y verbal para facilitar la organización y planificación del trabajo.</li> <li>• Fraccionar el trabajo en períodos cortos pero intensos para evitar el cansancio y favorecer la concentración.</li> <li>• De forma habitual, no dejar como deberes para hacer en casa las tareas inacabadas de la clase.</li> </ul>
---	--

AJUSTES Y ADAPTACIONES	QUÉ SE DEBE FACILITAR
<p><b>En cuanto al entorno escolar</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debe tenerse en cuenta la ubicación dentro del aula y procurar que el alumno esté cerca del maestro.</li> <li>• Si es posible, es mejor intentar evitar elementos de distracción.</li> </ul>
<p><b>En cuanto a las tareas evaluadoras</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar a conocer las fechas de los exámenes con antelación.</li> <li>• Evitar que el alumno tenga más de un examen por día y más de dos por semana.</li> <li>• Una vez comenzado el examen, acercarse al alumno y comprobar que ha comprendido los enunciados.</li> <li>• Facilitar que las preguntas de las pruebas evaluadoras no sean demasiado largas; evitar también las preguntas abiertas en las que sea necesario organizar las ideas y expresarlas ordenadamente por escrito; es preferible utilizar preguntas concretas.</li> <li>• Evaluar los exámenes y trabajos en función de su contenido (no de su forma).</li> <li>• Prever la posibilidad de realizar exámenes orales o en un formato más visual.</li> <li>• Permitir que pueda complementar oralmente los exámenes.</li> <li>• Evitar que las faltas de ortografía en los exámenes bajen la nota final o que sean motivo de suspensión.</li> <li>• Utilizar colores alternativos al rojo en las correcciones (los alumnos pueden relacionar este color con el fracaso).</li> </ul>

En cuanto a las diferentes materias curriculares	ADAPTACIONES
<b>1. Lengua castellana y lengua catalana:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="254 314 359 338"><b>- Lectura</b></li> <li data-bbox="379 314 1153 471">• Ser conscientes de que la comprensión lectora muchas veces está condicionada por las dificultades de decodificación. • Leerle los enunciados de los ejercicios que deba hacer, si es necesario. • No forzarlo a leer en voz alta. • Si debe leer en voz alta en clase, proporcionarle el texto con antelación. • Darle el tiempo necesario para cualquier lectura.</li> <li data-bbox="242 518 359 542"><b>- Escritura</b></li> <li data-bbox="379 518 1153 726">• En los dictados, corregir únicamente las faltas de ortografía que se estén trabajando en clase o las previamente pactadas con el alumno. • Adecuar el formato del dictado dejando espacios vacíos para aquellas palabras que hagan referencia a la regla ortográfica que se esté trabajando en ese momento. • Adecuar el ritmo del dictado al alumno. • En los textos escritos, dar más importancia al contenido que a la forma. • Dejar espacio suficiente para contestar las preguntas. • Entender que presenta interferencias entre ambas lenguas (catalán-castellano).</li> <li data-bbox="92 751 359 775"><b>- Comprensión de texto</b></li> <li data-bbox="379 751 1153 889">• Adaptar el contenido del texto, simplificando el vocabulario y/o las estructuras sintácticas. • Subrayar las palabras clave del texto o aquellas que indican instrucciones. • Fragmentar el texto y, después de cada parte, añadir las preguntas de comprensión que hagan referencia a ese fragmento.</li> <li data-bbox="151 914 359 959"><b>- Libros de lectura obligatoria:</b></li> <li data-bbox="379 914 1128 959">• Reducir y/o escoger adecuadamente los libros de lectura obligatoria teniendo en cuenta su formato y el interés del alumno.</li> </ul>	
<b>2. Matemáticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="379 987 1153 1232">• Uso de material manipulativo complementario: ábacos, regletas, etc. • Valorar el proceso de cálculo de operaciones básicas y no los errores de cálculo mental. • Valorar el procedimiento de la resolución del problema y no los resultados de las operaciones. • Permitir que el alumno tenga acceso a las tablas de multiplicar, tanto en clase como en los exámenes. • Señalar las palabras clave de los problemas y proporcionar dibujos que representen el problema.</li> </ul>
<b>3. Naturales y sociales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="379 1245 1140 1436">• Hacer un guion en la pizarra con palabras clave antes de comenzar a exponer un tema. • Plantear preguntas específicas y de respuesta corta. • Identificar y subrayar palabras clave en un enunciado o un texto. • Reducir vocabulario académico. • No tener en cuenta los errores de expresión escrita y de ortografía en el momento de corregir el examen.</li> </ul>
<b>4. Lengua extranjera</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="379 1469 791 1577">• No corregir errores en palabras irregulares. • Fomentar el lenguaje oral. • Reducir la cantidad de vocabulario. • Proporcionar anticipadamente el dictado que se va a realizar.</li> </ul>

# 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, Foniatria y Audiología*, vol. VIII, nº 3 (134-139).
- CERVERA, JF. 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, JF. YGUAL, A. (1998). "Comparación de programas para el desarrollo de la conciencia fonológica". *Edetania, estudios y propuestas de educación*, nº 14.
- CERVERA, JF. 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, Foniatria 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.
- OUTON, 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 KNOPF. (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, JF. 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 RAMÓN, 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 psioeducativa en dificultades de aprendizaje*. Pirámide.
- VILLEGRAS, 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<sup>a</sup> 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., GUILERA SARDÁ, A. Y MENDEZ, 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 ideo visuales; 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 la 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...)
- 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.htm](http://www.xtec.cat/jlagares/eduespe.htm)
- 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](http://www.integratek.es)
- SodelsCot. Más información en: [www.sodels.com](http://www.sodels.com)
- Rehasoft. Más información en: [www.rehasoft.com](http://www.rehasoft.com)

### 2- Herramientas de gestión de la información escrita

Generadores de esquemas. Herramientas comerciales

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

## WEBGRAFÍA

- [www.edu365.com](http://www.edu365.com)
- <https://orientacionandujar.wordpress.com/>
- [www.acd-dislexia.voluntariat.org](http://www.acd-dislexia.voluntariat.org)
- [www.xtec.es](http://www.xtec.es)
- [www.xtec.es/recursos/clic](http://www.xtec.es/recursos/clic)
- [www.pipoclub.com](http://www.pipoclub.com)
- [www.educarm.es/udicom](http://www.educarm.es/udicom)
- [www.leoqueveo.org/actividades.htm](http://www.leoqueveo.org/actividades.htm)
- [www.espaciologopedico.com](http://www.espaciologopedico.com)

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

## **ASOCIACIONES EN CATALUÑA**

ASSOCIACIÓ CATALANA DE DISLEXIA - [www.acd.cat](http://www.acd.cat)

## **ASOCIACIONES NACIONALES FEDERADAS**

FEDIS - [www.fedis.org](http://www.fedis.org) - (Federación española de dislexia)

### **ANDALUCÍA**

ASANDIS - [www.asandis.org](http://www.asandis.org)

DISLEXIA GRANADA - [www.dislexiagranada.es](http://www.dislexiagranada.es)

ASDIJA - [www.dislexiajaen.es](http://www.dislexiajaen.es)

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

### **ASTURIAS**

ADISPA - [www.dislexicalnorte.com](http://www.dislexicalnorte.com)

### **BALEARES**

DISFAM - [www.disfam.net](http://www.disfam.net)

### **CASTILLA Y LEÓN**

DISLEÓN - [www.disleon.blogspot.com](http://www.disleon.blogspot.com)

### **CANARIAS**

DISLECAN - [www.dislecan.es](http://www.dislecan.es)

### **CANTABRIA**

ACANDIS - [www.dislexicalnorte.com](http://www.dislexicalnorte.com)

### **CASTILLA LA MANCHA**

DISCLAM - [www.disclam.com](http://www.disclam.com)

### **CATALUNYA**

ASSOCIACIÓ CATALANA DE DISLEXIA - [www.acd.cat](http://www.acd.cat)

### **COMUNITAT VALENCIANA**

AVADIS - [www.dixle.com](http://www.dixle.com)

### **GALICIA**

AGADIX - [www.agadix.es](http://www.agadix.es)

### **MADRID**

MADRID CON LA DISLEXIA - [www.madridconladislexia.com](http://www.madridconladislexia.com)

### **MURCIA**

ADIXMUR - [www.adixmur.org](http://www.adixmur.org)

### **EUSKADI**

DISLEBI - [www.dislexiaeuskadi.com](http://www.dislexiaeuskadi.com)

## **ASOCIACIONES INTERNACIONALES**

[www.dyslexia.eu.com/](http://www.dyslexia.eu.com/) - (ASOCIACIÓN EUROPEA)

[www.bdadyslexia.org.uk/](http://www.bdadyslexia.org.uk/) (ASOCIACIÓN BRITÁNICA)

[www.dyslexiaaction.org.uk](http://www.dyslexiaaction.org.uk) (ASOCIACIÓN BRITÁNICA)

[www.interdys.org/index.htm](http://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](mailto: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