

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 CICLOS
FORMATIVOS
y BACHILLERATO

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 Ciclos Formativos y Bachillerato 8

Pautas de actuación para los alumnos de los Ciclos Formativos y de Bachillerato ... 9

Para saber más: recursos, materiales y bibliografía 13

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 y evolución del lenguaje escrito. Funciones y enfoque de la enseñanza”. *Soportes*, Vol. 8, núm 2, pág.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.

Protocolo de observación para detectar indicadores de la dislexia en Ciclos Formativos y Bachillerato

Nombre del alumno

Curso escolar

Fecha de nacimiento

Fecha de valoración

Nombre del tutor

ETAPA	ÍTEMS	SÍ	NO
CICLOS FORMATIVOS Y BACHILLERATO	Aspectos generales		
	1. Tiene antecedentes familiares con dificultades de lectura y escritura		
	2. Muestra discrepancia entre el rendimiento cognitivo y el académico		
	3. Se da una diferencia significativa entre el trabajo oral y el escrito		
	4. Se observa discrepancia entre la comprensión lectora y la comprensión oral		
	5. Presenta un desajuste entre el esfuerzo y los resultados		
	6. Su rendimiento académico es fluctuante		
	Aspectos específicos		
	7. Tiene dificultades de acceso al léxico cuando habla		
	8. Le cuesta sintetizar		
	9. Muestra poca fluidez discursiva		
	10. Le supone un gran esfuerzo retener una serie de consignas orales		
	11. Evita leer en público		
	12. Presenta bajo rendimiento en las pruebas de selección múltiple		
	13. Tiene una comprensión lectora poco precisa		
	14. Realiza una síntesis incorrecta o incompleta de la información		
	15. Muestra poca fluidez y eficacia lectora		
	16. Muestra rechazo hacia la lectura		
	17. Tiene la letra bastante ilegible		
	18. Comete errores de ortografía: a pesar de conocer las normas, no las aplica		
	19. Comete errores ortográficos persistentes		
	20. Escribe textos desorganizados, incoherentes y mal cohesionados		
	21. Evita la expresión escrita		
	22. Sus respuestas escritas son pobres e inacabadas		
	23. Manifiesta poco dominio de la morfosintaxis		
	24. Le cuesta estructurar los comentarios de texto		
	25. Tiene dificultades en la adquisición de lenguas extranjeras		
	26. Muestra dificultades para memorizar fórmulas físicas, químicas o matemáticas		
	27. Los apuntes que toma suelen ser breves, simples y con poco contenido		
	28. Comete errores en la interpretación de enunciados escritos		
	29. Le faltan hábitos de trabajo		
	30. Parece que se esfuerza poco		
	31. Es poco eficiente en la organización y planificación del trabajo		
	32. Se olvida o pierde libros y materiales		
	33. Presenta dificultades de atención		
	34. Muestra poca autonomía a la hora de estudiar		
	35. Se manifiesta una insatisfacción académica: las notas no están a la altura de sus capacidades		
	36. Invierte mucho tiempo en el trabajo escolar y los resultados son discretos		
	37. Muestra inestabilidad emocional		

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.

Marcar SÍ o NO según corresponda

PAUTAS DE ACTUACIÓN PARA LOS ALUMNOS DE LOS CICLOS FORMATIVOS Y DE BACHILLERATO

ORIENTACIONES GENERALES

- En esta etapa, el alumno ya debería tener un diagnóstico de DISLEXIA.
- Si no es así, y si el profesor/tutor detecta problemas importantes en la competencia de la lengua escrita (tanto en la lectura como en la escritura), deberá cumplimentar el protocolo de observación y, si fuera necesario, disponer de un diagnóstico diferencial para descartar o confirmar el trastorno de dislexia.
- En caso de que se confirmen las dificultades en la lengua escrita, deberán realizarse 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 tercer nivel de intervención:
 - El 3.º nivel de intervención requiere una adaptación personalizada para poder acceder a los contenidos curriculares y, en algunos casos, también la adecuación de los mismos. Por lo tanto, hablaríamos de un programa individualizado (PI) que se llevaría a cabo de forma intensiva y durante el tiempo necesario para facilitar estrategias y recursos compensatorios al alumno disléxico para garantizar el logro de los objetivos curriculares

AMBITOS DE INTERVENCIÓN	ACTUACIONES
PERSONAL	<ul style="list-style-type: none">• Hacer saber al alumno que conocemos sus dificultades, nos interesamos por él/ella y que lo ayudaremos en el proceso de aprendizaje para que tenga las mismas oportunidades que sus compañeros.• Reconocer las dificultades del alumno no significa eximirlo de sus responsabilidades.• Comprender que presentar dificultades en el lenguaje escrito puede provocar frustraciones, estrés, presión y agotamiento que pueden conducir al alumno a actitudes poco adecuadas.• Potenciar 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.• Evitar situaciones que lo dejen en evidencia delante de otros.
FAMILIAR	<ul style="list-style-type: none">• Es necesario buscar la implicación de la familia: informarla de las dificultades y dar a conocer las estrategias y pautas que se seguirán en el instituto o centro educativo para facilitar el progreso de su hijo.
SOCIAL	<ul style="list-style-type: none">• Es importante trabajar en el aula y con todos los alumnos el respeto a la diversidad.
ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none">• Velar por que todo el equipo docente trabaje de forma consensuada y coordinada para realizar las adaptaciones metodológicas pertinentes en las materias curriculares. El tutor es el responsable.• Dar a conocer a todo el equipo docente el trastorno propio del alumno y que este trastorno puede conllevar asociadas otras dificultades de tipo emocional, de comportamiento o de aprendizajes.• Concienciar al equipo docente de que la dislexia no solo afecta a las materias curriculares, sino también a otros aspectos como la organización y la planificación.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	¿QUÉ HAY QUE HACER?
En cuanto a la actitud del profesor ante el alumno	<ul style="list-style-type: none">• Hay que tener presente que la mayoría de los alumnos con dislexia se esfuerzan pero no consiguen los resultados deseados y por este motivo pierden el interés y la motivación. El adolescente con dislexia presenta resultados fluctuantes. Evitar comentarios que impliquen más exigencia.• Hay que ser flexible en todo lo relacionado con su déficit: olvidar cosas que antes sabía, leer mal, cometer muchas faltas de ortografía...• Evitar situaciones que lo dejen en evidencia delante de otros.
En cuanto a cómo dar las consignas	<ul style="list-style-type: none">• Las instrucciones escritas deberían ser claras y concisas.• Evitar el uso de instrucciones escritas demasiado largas y presentarlas secuenciadas en pasos.
En cuanto a los soportes	<ul style="list-style-type: none">• Presentar los contenidos curriculares utilizando diferentes soportes: visuales y/o auditivos (esquemas, mapas conceptuales, PowerPoint, documentales, películas, pizarra digital con murales interactivos...)• Facilitar al alumno el uso de las TIC.• Utilizar libros digitalizados.
Otros aspectos que se deben considerar: - Refuerzo - Enseñar habilidades - Metacognición	<ul style="list-style-type: none">• Es necesaria una acción tutorial intensa y continuada para mantener el interés y la motivación hacia los aprendizajes.• 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.• Favorecer el aprendizaje significativo y vivencial.• Alentar al alumno a pensar qué estrategias y recursos le resultan más útiles.• Se trata de que el alumno sea consciente de sus dificultades y pueda aplicar estrategias de compensación y autorregulación.
En cuanto al aprendizaje de la lengua escrita: - Enseñar fluidez y precisión - Enseñar vocabulario técnico y/o nuevo - Enseñar a comprender - Enseñar la expresión escrita	<ul style="list-style-type: none">• Comprobar que la comprensión no esté comprometida a causa de la focalización de su atención en la decodificación de palabras.• Evitar que el alumno lea en público contra su voluntad.• Ayudar en la lectura de un texto, anticipando el significado del vocabulario nuevo que aparece en el mismo.• Intentar ajustar los textos a su rendimiento lector: más breves y con un vocabulario al alcance del alumno/a.• Seleccionar los textos según los conocimientos previos del alumno. Ofrecer ejercicios alternativos en caso de que se detecten dificultades importantes.• Facilitar el reconocimiento del significado de las palabras que leerá y aprender a deducir y entender el de las palabras nuevas.• Activar los conocimientos previos a la lectura.• Ayudar a realizar inferencias predictivas e interpretativas.• Utilizar la conversación sobre la lectura antes de leer.• Controlar la comprensión lectora durante todo el proceso lector, y no únicamente al final de la lectura.• Enseñar a estructurar los textos de diferentes tipologías (descripción, narración, exposición...) con esquemas predeterminados.• Facilitar plantillas con los conectores, adverbios, adjetivos... que pueden facilitar la estructuración de los textos escritos.• No corregir de forma sistemática todos los errores ortográficos de su escritura.• Intentar que no tenga que reescribir sobre la hoja los enunciados del libro.• Darle tiempo adicional para completar las actividades.• Permitir la presentación de los trabajos escritos hechos con la ayuda del ordenador y el corrector de textos.• Facilitar que tome y elabore sus apuntes con programas informáticos.

AJUSTES Y ADAPTACIONES	¿QUÉ HAY QUE 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 docente.• Si es posible, es mejor intentar evitar elementos de distracción.• Utilizar las TIC para que puedan acceder a las fechas de las pruebas de evaluación y de entrega de proyectos o trabajos. Es importante no acumular exámenes en pocos días.
En cuanto a las tareas evaluadoras	<ul style="list-style-type: none">• El equipo docente debe trabajar de forma coordinada para prever las fechas de exámenes y de entrega de proyectos y de trabajos, con la finalidad de que no se solapen y queden espaciados en el tiempo.• Dar a conocer las fechas de los exámenes con antelación.• Una vez comenzado el examen, preguntar si necesita la lectura oral de los enunciados.• Intentar no formular preguntas muy largas en un examen, evitar preguntas abiertas en las que hay que organizar las ideas y expresarlas ordenadamente por escrito. Es mejor utilizar preguntas concretas.• Evaluar los exámenes y trabajos en función de su contenido (no de su forma).• Contemplar la posibilidad de realizar exámenes orales o en un formato más visual.• Permitir que pueda completar las preguntas de examen mediante dibujos o gráficos.• Evitar que las faltas de ortografía en los exámenes le bajen la nota final.• Utilizar colores alternativos al rojo en las correcciones (los alumnos pueden relacionar este color con el fracaso).• Darle el tiempo necesario para demostrar lo que sabe y no hacer trabajar de forma precipitada y descuidada para acabar las tareas en un tiempo predeterminado.• Presentar las preguntas de examen por escrito, nunca dictadas.• Planear y tener en cuenta alternativas de evaluación (trabajos, cuadernos de trabajo, etc...).• Evitar hacer pruebas globales de las asignaturas en las que el alumno ya tiene las evaluaciones aprobadas.• Favorecer que durante el examen puedan preguntar si tienen alguna duda.• Evitar exámenes de respuesta múltiple.
En cuanto a las diferentes materias curriculares	ADAPTACIONES
1. Lengua castellana y lengua catalana: - Lectura - Escritura - Comprensión de texto - Libros de lectura obligatoria:	<ul style="list-style-type: none">• Ser conscientes de que la comprensión lectora muchas veces se ve afectada por una pobre decodificación.• La ampliación de su vocabulario técnico está condicionada por las dificultades de la lectura.• Confirmar que ha comprendido los enunciados.• Darle el tiempo necesario para la lectura.• Dar más importancia al contenido que a la forma (ortografía, estructuración, etc.).• Entender que presente interferencias entre ambas lenguas (catalán-castellano).• Admitir que sus textos escritos serán más desorganizados y dar la oportunidad de complementarlos a nivel oral.• Destacar los párrafos en los que puede hallar la información más relevante.• Evitar las preguntas de selección múltiple o con respuestas abiertas.• En los exámenes de comprensión de textos, permitir que tenga la grabación del texto en audio o que utilice lectores digitales.• Dar más tiempo para leer los textos.• Reducir y/o escoger adecuadamente los libros de lectura obligatoria teniendo en cuenta su formato y el interés del adolescente.• Evaluar la comprensión lectora de forma estructurada (por fragmentos, capítulos...).• Permitir que en el examen pueda consultar el libro de texto o el material elaborado previamente.• Facilitar la lectura de libros de alto contenido científico mediante la anticipación de un resumen, esquemas, etc...

2. Matemáticas	<ul style="list-style-type: none">• Permitir que tenga a la vista las fórmulas, tanto en clase como en los exámenes.• Hay que tener en cuenta que puede plantear y resolver bien los problemas, pero que puede cometer errores en el procedimiento y que este hecho afectará el resultado final del problema.• Es importante revisar los ejercicios con el alumno para confirmar los resultados.
3. Lengua extranjera	<ul style="list-style-type: none">• Facilitar la lectura mediante lectores informáticos.• Priorizar la producción oral.• Permitir que el alumno consulte en los exámenes: las reglas de estructuración gramatical, esquemas de los diferentes tiempos verbales...• Reducir la cantidad de vocabulario.• Adaptar los libros de la lectura obligatoria a su nivel.
4. Otras materias	<ul style="list-style-type: none">• Anticipar el vocabulario específico de la materia.• Plantear preguntas concretas y de respuesta corta.• Identificar y subrayar palabras clave en un enunciado o un texto.• Reducir vocabulario específico.• No tener en cuenta los errores de expresión escrita y de ortografía en el momento de corregir el examen.• Recomendar al alumno técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje, con la finalidad de que mejore el rendimiento escolar y su autonomía en el estudio.• Fomentar y facilitar la identificación y el subrayado de palabras y conceptos clave dentro de un enunciado o texto.• Permitir que el alumno pueda acceder al vocabulario técnico de la materia en el momento del examen.• Proporcionar plantillas o modelos que ayuden a estructurar la información para la producción de textos.• Complementar los exámenes escritos con otros a nivel oral.

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-S53.
- 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, J.K. (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., GUILERA SARDÁ, 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 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 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
- SodellsCot. Más información en: www.sodells.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.internen.es

- 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.dislexiaeusyadi.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