

# 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 INFANTIL  
(finales de P5)

## 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 síntomas de alerta en el aprendizaje de la lectura y la escritura en la etapa infantil .....	8
Pautas de actuación para los alumnos de la etapa infantil (P5) .....	9
Para saber más: recursos, materiales y bibliografía .....	11

## QUÉ ES LA DISLEXIA

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

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

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

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

**3.** Al realizar el diagnóstico, es más adecuado hablar de un continuo de síntomas, que van de más leves a más graves, que de una categoría concreta, y no está claro cuáles son los límites exactos.

Actualmente se reconoce que no hay una línea divisoria clara entre tener dificultades de aprendizaje como la dislexia y no tenerlas.

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

**5.** Un buen indicador de la gravedad y persistencia de la dislexia se puede obtener examinando cómo el alumno responde o ha respondido a una buena intervención.

La mejor intervención para paliar la dislexia es una buena intervención pedagógica, con los propios recursos del profesor/a en el aula o proporcionando, en los casos más graves, un soporte más intensivo y una ayuda a largo plazo. Es importante que con los alumnos que respondan a la intervención, ésta continúe, quizás con menor intensidad, de forma que se mantenga el progreso.

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

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

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

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

Factores que hacen prever un mejor pronóstico	Factores que hacen prever un peor pronóstico
<ul style="list-style-type: none"><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 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	
<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 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.

<sup>2</sup>(CLEMENTE, M. (2004). “Origen i evolució del llenguatge escrit. Funcions i enfocament de l’ensenyament”. *Suports*, Vol. 8, núm 2, pàg. 158-172)

#### **4. El conocimiento de un vocabulario básico y funcional a nivel oral que pueda ser reconocido y utilizado a nivel escrito** y a partir del cual el alumno pueda basar sus estrategias para ampliarlo.

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

#### **COMPRENSIÓN LECTORA**

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

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

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

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

### **Guía para las familias con niños de 3 a 6 años para estimular y favorecer el gusto por la lectura.**

#### **¡LEA AL NIÑO Y CON EL NIÑO!**

- Dedique un rato cada día para compartir la lectura con su hijo. Puede empezar con 10 minutos. Procure que siempre sea el mismo momento para que lo sepa, y usted también.
- Que sea él quien elija el libro o cuento que quiere leer.
- Asegúrese de que ambos están viendo el cuento: colóquense el uno al lado del otro.
- Deje que el niño le guíe a través del cuento. Para los niños más pequeños, puede consistir en que ellos pasen las páginas mientras usted describe o explica los dibujos. Cuando el niño sea más mayor, le leerá el cuento y, más adelante, leerán el cuento entre los dos.
- Hable del cuento mientras lo lee a su hijo. Hágale comentarios; conecte sus ideas sobre el cuento con sus propias experiencias. Haga que su hijo adivine qué pasará.
- ¡Exagere! Juegue con los signos y las expresiones faciales para caracterizar los diferentes personajes (ímítelos con distintas entonaciones).
- Vuelvan a leer el cuento si su hijo se lo pide.
- Más que disponer de una gran variedad de cuentos, es preferible repetir y explicar de muchas formas diferentes el mismo cuento.
- **¡Diviértanse! ¡Haga que estos momentos sean una experiencia positiva!**

# Protocolo de observación para detectar síntomas de alerta en el aprendizaje de la lectura y la escritura en la etapa infantil (final de P5)

Nombre del alumno/a ..... Curso escolar .....

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

Nombre del maestro/a .....

ETAPA	ÍTEMS	SÍ	NO
FINAL DE P5	<b>1. Tiene antecedentes familiares con dificultades de lectura y escritura</b>		
	2. Tiene dificultades para segmentar correctamente las palabras en sílabas		
	<b>3. Le cuesta clasificar palabras según los sonidos en posición inicial, media y final</b>		
	4. Muestra poca habilidad para localizar sonidos comunes en diversas palabras		
	<b>5. Le cuesta componer y descomponer palabras por fonemas o sonidos (máximo cuatro fonemas)</b>		
	<b>6. Tiene dificultades para añadir o eliminar un sonido de una palabra para poder conseguir otra</b>		
	7. Articula de forma incorrecta algunos sonidos		
	8. Presenta poca fluidez en el lenguaje espontáneo		
	9. Muestra lentitud para encontrar la palabra que quiere utilizar		
	10. Le cuesta seguir tres consignas respetando el orden		
	11. Presenta dificultades de orientación espacial		
	12. Tiene poca habilidad para de denominar de forma rápida: colores, nombres de personas, imágenes, objetos...		
	13. Muestra dificultades en la lectura de los sonidos trabajados		
	14. Demuestra poco dominio de la serie numérica		
	15. Coge el lápiz de forma incorrecta		
	16. Tiene poco control del trazo		
	17. Tiene dificultades en la coordinación motora		
	18. Le cuesta mantener la atención		

Observaciones

Marcar Sí o NO según corresponda

## INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

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

# PAUTAS DE ACTUACIÓN PARA LOS ALUMNOS DE LA ETAPA INFANTIL (P5)

## ORIENTACIONES GENERALES

- En esta etapa se inicia el aprendizaje de la lengua escrita (recordemos que hasta finales de 2.º de Primaria –es decir, alrededor de los 7 años– los alumnos no han finalizado este proceso, razón por la cual es totalmente inadecuado hablar de dislexia). Por este motivo, durante la etapa Infantil **las pautas de intervención son totalmente preventivas**.

- Estas recomendaciones son aplicables a todos los niños del aula.
- En esta etapa hay que velar por que los alumnos vayan aprendiendo de forma armónica los procesos básicos en los que se fundamenta la lengua escrita, y es muy importante respetar los diferentes ritmos de aprendizaje.
- Se recomienda, por lo tanto, seguir únicamente el **1.er nivel de intervención**:
  - Se trata de enriquecer los programas de clase para que se beneficien todos los alumnos y, en especial, los que presentan alguna dificultad. En este caso, se deberá observar en qué proceso o procesos de apropiación del código (conciencia fonológica, correspondencia sonido-grafía o dominio de la grafomotricidad) presenta más dificultades el alumno, para poder reforzarlos.

ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN	ACTUACIONES
PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tener muy presente que todavía no podemos hablar de un trastorno. Por lo tanto, lo más adecuado es observar en qué momento evolutivo se encuentra el niño y facilitarle el progreso respetando su ritmo.</li><li>• Un exceso de exigencia puede crear ansiedad al niño y bloquear el proceso de aprendizaje.</li></ul>
FAMILIAR	<ul style="list-style-type: none"><li>• Es necesario buscar la implicación de la familia y facilitarle pautas y orientaciones para que lean AL NIÑO Y CON el niño y lo motiven de cara a la lectura (consulte la pág. 7, "Guía para las familias con niños de 3 a 6 años [...]"). La afición a la lectura es una disposición ante la vida que se aprende. Es más fácil que los hijos se interesen por la lectura si los padres intervienen activamente en el proceso. Se debe tener presente que la práctica de la lectura requiere una sensación de placer; tener la atención de los padres realizando esta actividad y pasarlo bien leyendo juntos es la mejor garantía para asegurar el interés del niño por este aprendizaje.</li><li>• Es importante que el proceso de aprendizaje sea compartido y trabajado conjuntamente, desde la escuela y la familia.</li></ul>
SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"><li>• Es necesario trabajar en el aula y con todos los alumnos el respeto a la diversidad: todos aprendemos y mejoramos, ¡CADA UNO A NUESTRO RITMO!</li></ul>
ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"><li>• Recordar a todo el profesorado que intervenga en esta etapa que es un inicio del aprendizaje y no una consolidación</li></ul>

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	¿QUÉ HAY QUE HACER?
<p><b>En general, el aprendizaje debe ser</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Multisensorial</li><li>- Acumulativo</li><li>- Secuencial</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Facilitar la integración activa e interactiva de enseñanza y aprendizaje a través de todas las vías sensoriales (visuales, auditivas, táctiles...)</li><li>• Verificar que el alumno ha entendido e integrado los aprendizajes que constituyen la base.</li><li>• Garantizar que el niño va alcanzando progresivamente los diferentes pasos del aprendizaje antes de iniciar otros más complejos.</li></ul>
<p><b>Ampliar la base lingüística</b></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Es imprescindible dar preferencia a las habilidades comunicativas y lingüísticas por encima de las directamente relacionadas con el aprendizaje de la lengua escrita en la etapa infantil. No debemos olvidar que durante estos años el niño está adquiriendo los distintos componentes del lenguaje: estructuras morfológicas y sintácticas, desarrollo del cuadro fonológico, ampliación del léxico...</li><li>• La lengua escrita es una representación de segundo orden de la lengua oral, y los procesos implicados en su adquisición (decodificación e identificación de la palabra escrita y comprensión) descansan justamente sobre un buen desarrollo de la lengua oral.</li><li>• Es necesario garantizar el conocimiento de un vocabulario básico y funcional a nivel oral que pueda ser reconocido y utilizado a nivel escrito.</li></ul>

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	¿QUÉ HAY QUE HACER?
Para la enseñanza de la lectura y la escritura	<p><b>Trabajar los aspectos funcionales y culturales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Supone crear y propiciar contextos de aprendizaje que permitan al niño construir el sentido de lo que es la escritura como elemento cultural para suscitar su deseo de aprender a leer; 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. Debe crearse un contexto adecuado para que el aprendizaje sea significativo: rótulos, nombres, leer cuentos...</li> </ul>
	<p><b>Trabajar los aspectos representacionales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>No menos importante que crear gusto por la lectura es dirigir el niño para que comprenda 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 justamente son formas predecesoras del lenguaje escrito. Esto implica hacerle captar qué es el lenguaje escrito, qué representa y qué puede expresar: rótulos, notas, mensajes, instrucciones por escrito...</li> </ul>
	<p><b>Enseñar el código</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>La conciencia fonológica</b> o la habilidad para percibir, identificar y manipular los fonemas (sonidos) que forman las palabras. Es un trabajo totalmente auditivo y previo a la enseñanza de la correspondencia sonido-grafía. El aprendizaje se inicia en P3 (aprender a escuchar rimas...), continúa en P4 (trabajo con la sílaba) y finaliza a mediados de P5 (trabajo con los fonemas o conciencia fonológica propiamente dicha).</li> <li><b>El aprendizaje fonético o el desarrollo de las habilidades para relacionar las grafías de la lengua escrita con los fonemas</b> (sonidos de la lengua oral). Facilitar a los niños la apropiación del código alfabético: reconocimiento de las grafías (habilidades de percepción visual y direccionalidad), decodificar y codificar (habilidades de análisis y síntesis) de palabras y frases.</li> <li>El aprendizaje se inicia a finales de P5 y se desarrolla en 1.º de Ciclo Inicial.</li> <li><b>El conocimiento de un vocabulario básico y funcional a nivel oral que pueda ser reconocido y utilizado a nivel escrito</b> y a partir del cual el alumno pueda entender lo que lee desde el inicio.</li> </ul>
	<p><b>Facilitar el dominio de la grafomotricidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Garantizar que el niño es capaz de hacer la pinza antes de utilizar utensilios para escribir y fomentar esta destreza trabajando las habilidades manipulativas básicas (P3).</li> <li>Entrenar la grafomotricidad facilitando inicialmente todos los soportes: postura corporal, pautas, márgenes para asegurar la correcta direccionalidad y claridad de la escritura (P4 y P5).</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.
- 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 fracas 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 conciència 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 Dislexia 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.dislexiauskadi.com](http://www.dislexiauskadi.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