

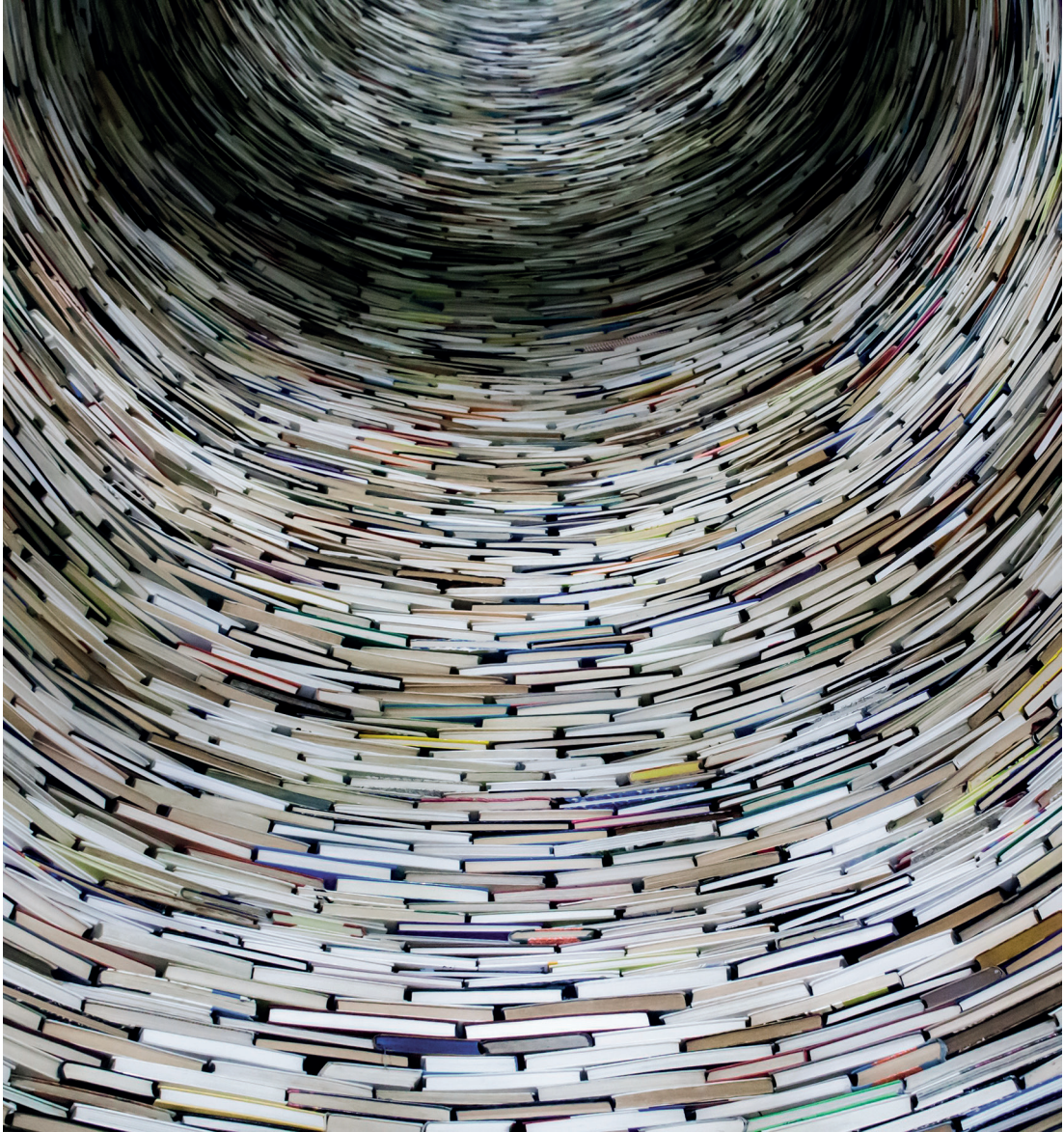
guía práctica

La dislexia:

GUÍA DE DETECCIÓN Y
ACTUACIÓN EN EL AULA

La dislexia:

**GUÍA DE DETECCIÓN Y
ACTUACIÓN EN EL AULA**



LA DISLEXIA: GUÍA DE DETECCIÓN Y ACTUACIÓN EN EL AULA

Índice

Presentación de la Consejera de Educación, Cultura Y Deporte	7
Carta de la Asociación de Dislexia de Aragón	10
Introducción	15
1.- El desarrollo lector.....	19
2.- Fundamentación teórica de la dislexia.....	23
3.- Definición de dislexia.....	33
4.- Clasificación de la dislexia.....	37
5.- Causas de la dislexia.....	41
6.- Evaluación y diagnóstico de la dislexia.....	45
7.- Indicadores de la dislexia	49
8.- La actuación en el aula con el alumnado con dislexia.....	57
9.- Orientaciones a las familias	71
Bibliografía y otras referencias	79
Anexo I: Actividades y juegos para desarrollar una relación positiva.....	84
Anexo II: Indicadores de alerta e indicadores de dislexia.....	86

PRESENTACIÓN DE LA CONSEJERA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

La competencia lectora es una habilidad imprescindible y básica para la vida de las personas que necesitamos a diario. Basta mirar a nuestro alrededor para darnos cuenta de que estamos rodeados de textos: carteles de direcciones en la calle o en la carretera, letreros de comercios, etiquetas de la ropa, envases de comida, instrucciones de uso de cualquier producto, etc.

Por este motivo, el Departamento de Educación, Cultura y Deporte debe garantizar que todo el alumnado sin excepción alcance las competencias comunicativas clave que le permitan desenvolverse en su vida y en su etapa adulta.

En este sentido, es esencial que el alumnado de nuestras aulas desarrolle, como parte de la competencia lectora, un adecuado nivel de lectura comprensiva. Solo así, además de aprender contenidos curriculares, podrá comprender los horarios del cine, los tabloneros de anuncios de la ludoteca, disfrutar de un cómic, comunicarse en las redes sociales, disfrutar de una novela, o sencillamente, sentir el placer por la lectura en sí misma.

En este objetivo, en nuestros centros educativos nos encontramos con alumnos y alumnas que presentan dificultades para leer y que, por tanto, también tienen problemas de comprensión lectora. Asimismo, detectamos alumnos y alumnas que, aún sabiendo leer, se enfrentan a serios obstáculos para aprender leyendo y esto provoca efectos a nivel curricular, social y, en su autoestima.

Somos conscientes de que las familias, el profesorado y el propio alumnado hacen a diario grandes esfuerzos para salvar estos obstáculos. Y nosotros, el Gobierno de Aragón, queremos apoyarles e implicarnos para aliviar esta tarea.

Por esta razón, hemos creado una guía práctica que sirva de ayuda a familias, docentes y otros profesionales de los centros educativos para abordar la dislexia y las dificultades de lectura de nuestro alumnado. Este documento se enmarca en la sensibilidad del Departamento de Educación, Cultura y Deporte con la educación inclusiva y sigue el camino iniciado con guías ya publicadas: guía práctica sobre TDAH (2009) y otras sobre trastornos de conducta y de colaboración de docentes aragoneses en la de intervención educativa con niños adoptados (2011).

La nueva guía de detección y actuación en el aula en casos de dislexia es fruto del esfuerzo de un grupo de profesionales de la orientación educativa a lo largo de varios cursos escolares. En ella podemos encontrar la información teórica imprescindible para comprender la complejidad de los procesos cognitivos que intervienen en la lectura. Tiene como fin también recalcar la importancia de la detección temprana de la dislexia. Por esta razón, las autoras ofrecen indicadores de alerta para los niños y niñas más pequeños e indicadores de dislexia para alumnos y alumnas desde de 3º de Educación Primaria hasta la Educación Secundaria.

Además, ofrecen numerosas estrategias y actuaciones metodológicas para llegar a todos los niños y niñas, junto con propuestas para la evaluación y para la elaboración de adaptaciones curriculares. Nos proporcionan del mismo modo recursos para preservar la autoestima y rendimiento de los niños y niñas que sienten que su esfuerzo, a veces, sirve de poco ante la lectura. Y dan claves a las familias con estrategias que pueden seguir según la edad de sus hijos e hijas. Para ellas está destinado el anexo de actividades y juegos que ayudan a fortalecer los lazos afectivos entre familias y sus hijos e hijas. Se trata de actividades para trabajar de forma lúdica los procesos cognitivos implicados en la lectura y actividades de animación a la lectura.

Es una alegría saber que esta guía contribuirá a dar herramientas para abordar el apasionante mundo de la lectura, ya sea en las aulas o en el ámbito familiar. Y contribuirá a que nuestros alumnos y alumnas, hijos e hijas, puedan aprender mejor, aprender más, con más confianza en sí mismos, ser más felices y adaptarse mejor a la sociedad en la que viven.

Mayte Pérez Esteban

CONSEJERA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

CARTA DE LA ASOCIACIÓN DE DISLEXIA DE ARAGÓN

¿Dislexia? Muchos ya conocéis las características de las personas con dislexia, pero hay una que no viene recogida en esta guía, ni en ninguna de las que han caído en nuestras manos: se trata del agradecimiento inmenso que las personas con dislexia sienten hacia todos aquellos y aquellas que abren su mente y aprenden sobre esta dificultad, hacia quienes les facilitan el acceso al conocimiento que tanto ansían adquirir y las herramientas que les permiten demostrar todo aquello que son capaces de aprender.

Si estás leyendo esto, seguramente eres o estás en proceso de ser una de esas personas de mente abierta.

Tener dislexia significa tener que trabajar tres veces más que el resto para conseguir buenos resultados. Pero, a pesar de todo, ellos y ellas son capaces de hacerlo, solo necesitan un poco de tu apoyo.

Porque el trabajo duro lo hacen los alumnos y las alumnas, y os aseguramos que es duro, muy duro.

Querido docente, no te angusties, y explícale que te vas a unir a su esfuerzo y lucha. Que le entiendes, que le quieres y que vas a empujar fuerte a su lado para ayudarle a llegar donde quiera.

Vosotros y vosotras sois la pieza clave, sois quienes tenéis la posibilidad de detectar tempranamente esta dificultad de aprendizaje y por tanto en vuestras manos está la llave que evitará mucho sufrimiento. En la vida de muchos alumnos y alumnas con dislexia, existe un docente que supo ver más allá de los malos resultados académicos y descubrió a la persona y a su dificultad oculta. Sois verdaderas “Estrellas en la tierra” y si queréis descubrir a qué nos referimos, os invitamos a disfrutar de la película con este mismo

título dirigida por Aamir Khan y premiada numerosas veces. Vosotros y vosotras sois los protagonistas.

Esperamos que esta guía que vais a leer os facilite vuestra labor y podáis iluminar el camino de muchos de vuestros alumnos y alumnas.

La detección e intervención temprana es fundamental. Tras la detección, serán los profesionales de orientación educativa de vuestro centro quienes harán la evaluación psicopedagógica y plantearán la respuesta educativa. De esta manera el círculo estará completo.

Os recomendamos que leáis las palabras de Luz Rello, brillante investigadora y persona con dislexia, a vuestros alumnos y alumnas que tienen este trastorno.

«Querida alumna:

Qué pena que no te conozca porque me gustaría decirte esto mirándote a los ojos. Me llamo Luz. Si cuando tenía tu edad me hubieran dicho que acabaría siendo investigadora me lo hubiera tomado como una broma de mal gusto. Me habría dolido porque hubiera pensado que estaban jugando con mis esperanzas y con cosas que parecen imposibles. Me habría enfadado, no se me daban bien los estudios y además lo último que me apetecía por las mañanas era enfrentarme al colegio otra vez.

Quizás no me creas lo que voy a decir, y no hace falta que me creas, yo tampoco me lo habría creído, pero al menos recuérdalo.

Si alguien te dice que tú no puedes, se equivoca. A mí también me lo dijeron. En serio. No está escrito quién puede y quien no puede. Por muy importante que parezca la persona que te lo dice, no lo sabe. Nadie sabe eso.

Si alguien te da un consejo, piensa si esa persona es como tú quieres ser o no antes de seguirlo. Piensa si ese consejo es válido para lo que tú quieres ser.

Si te gusta algo, sigue con ello adelante. Nadie tiene la clave y nadie sabe lo que va a pasar. Que no te importe lo que la gente pueda pensar de ti, en realidad las personas pasan más tiempo pensando en sí mismos y en lo que puede pensar el resto de ellos, que pensando en lo que hacen los demás. Tú sigue adelante. A un compañero mío del cole lo castigaban por cantar en clase y ahora está componiendo música de bandas sonoras; a otro también lo castigaban por mal comportamiento y ahora es guionista de cine; a mí me suspendían por faltas de ortografía y acabo de desarrollar un juego que hace que los niños mejoren su escritura.

Si ves un problema y quieres solucionarlo, no tengas miedo al pensar que no puedes ser investigadora en el futuro. La ciencia no es sólo para personas especiales, muy inteligentes y privilegiadas. Todo el mundo puede llegar a ser científico. En serio. La ciencia no solo trata de teorías grandes para dar explicación a las cosas grandes que pasan el mundo. La ciencia también trata de ayudar a personas y puede impactar día a día. La manera de descubrir las cosas no está marcada por nadie, tu puedes descubrir lo que tú quieras. La manera de darse cuenta de lo que hace falta tampoco lo sabe nadie, tú puedes darte cuenta de algo que es necesario y que nadie más sabe.

No hace falta que tengas claro tu sueño. Solo haz y trabaja por lo que te haga feliz, por lo que consideres justo y eso te llevará a tu pasión. Busca lo que realmente te gusta y piensa que, si quieres, puedes ser muy buena en ello. Porque puedes llegar a ser lo que quieras ser.

Con determinación y esperanza,

Luz Rello»

Y, por último, queremos agradecer el trabajo y el esfuerzo de las autoras de esta “Guía de detección y actuación en el aula”. Tenemos la seguridad de que será muy útil y deseamos que sea un documento dinámico y vivo que se vaya adaptando a las necesidades de los docentes, piezas imprescindibles en la batalla contra esta Dificultad Específica de Aprendizaje que es la Dislexia.

[ADA \(Asociación de Dislexia de Aragón\)](#)

La redacción de esta guía ha sido realizada por el grupo de trabajo compuesto por:

- > Silvia Bolea Viñuales
- > M^a Dolores Conde Jiménez (coordinadora del grupo)
- > Begoña Panadero Fernández
- > Isabel Pérez Pascual
- > Mirian Valtueña Floria
- > Laura Vicente Mérida

AGRADECIMIENTOS: El grupo de redacción quiere agradecer a todos y a todas aquellos y aquellas que han contribuido con su esfuerzo y dedicación a que sea posible la elaboración de esta guía:

- > A todos los y las participantes que han colaborado en dicha guía.
- > Al Departamento de Educación, Cultura y Deporte por facilitar la formación entre los distintos profesionales de la comunidad de Aragón.

ISBN: 978-84-16501-42-7

Edita esta publicación el Gobierno de Aragón con licencia Creative Commons (BY-NC-SA).

Portada y contraportada: Lola Conde.

Imágenes con licencia libre procedentes de: <https://unsplash.com/>

Compuesto con la tipografía libre Cabin en varias series, cuerpos e interlineados.

Maquetación: Francisco Godina López, del departamento de FPE. Artes Gráficas del IES «Pilar Lorengar» de Zaragoza.

INTRODUCCIÓN

Introducción

Esta guía parte de la inquietud que un grupo de profesionales de la educación siente ante las dificultades del alumnado en el aprendizaje escolar más importante y determinante de su historia escolar, esto es, la lectura y escritura. Conocidas son las repercusiones escolares, personales y sociales de quienes «fracasan» en este proceso de aprendizaje: difícil acceso al currículo, baja autoestima, ansiedad ante la tarea, sufrimiento del alumnado, de las familias y del profesorado.

Por ello, y durante tres cursos escolares, hemos indagado, analizado e intentado abordar este complejo tema, con el propósito de clarificar, por un lado, términos y conceptos que se utilizan al respecto y, lo más importante, proponer líneas de actuación para el profesorado en el aula y también para servir de ayuda a las familias mediante unas orientaciones básicas pero fundamentales.

La guía consta en una primera parte de un acercamiento, como hemos dicho, a los diferentes términos, enfoques, conceptos, que se han ido utilizando para hacer referencia a esta dificultad. A este respecto creemos importante destacar que usamos el término Dislexia y no Trastorno de la Lectura y Escritura, ya que nos centramos en el ámbito y contexto escolar, planteando actuaciones y metodologías para el profesorado en su aula. El Trastorno de la Lectura y Escritura pertenece al ámbito más clínico, siendo más restrictivo y por tanto supone una intervención terapéutica más especializada.

Hemos partido de dos enfoque teóricos, el enfoque psicolingüístico de Fernando Cuetos y la Teoría PASS del canadiense Das (modelo de la inteligencia de procesamiento de la información, que abarca los enfoques cognitivo y neurológico).

En segundo lugar hacemos referencia a la evaluación de la dislexia desde un punto de vista psicopedagógico. A este respecto se han elaborado también unos indicadores de

detección para el profesorado con indicadores de alerta en la Etapa de Educación Infantil y en primero y segundo de Educación Primaria, así como otros de Dislexia para tercero, cuarto, quinto y sexto de Educación Primaria y para Educación Secundaria.

Las actuaciones educativas que se proponen en esta guía tienen un carácter inclusivo ya que están dirigidas fundamentalmente para el trabajo en el aula; se pretende, como ya hemos señalado, dar a esta dificultad una visión más amplia incluyendo aspectos psicológicos, emocionales, sociales, haciendo partícipes no sólo al especialista sino también a todo el profesorado, familias, centro.

Por último en el apartado de Anexos, incluimos «las actividades y Juegos» y «los indicadores de alerta y de dislexia».

Esperamos que esta guía sirva como apoyo a todas las personas que estáis implicadas en esta dura y apasionante tarea.



01

DESARROLLO LECTOR

1.- El desarrollo lector

El alumnado adquiere, con carácter general, el lenguaje oral por la simple exposición al medio socio-familiar. No es así con la lectura y la escritura, que precisan de una instrucción sistemática y prolongada, teniendo que ser conscientes de los signos que representan los sonidos de las palabras.

1.1.- ¿Cómo aprendemos a leer?

No podemos comprender los problemas que presenta el alumnado, si no sabemos cómo se adquiere el aprendizaje de la lectura cuando éste funciona bien.

El aprendizaje de la lectura se realiza por etapas que implican distintas destrezas de identificación de las palabras escritas. A continuación, exponemos las etapas con sus características correspondientes:

- › La etapa logográfica, en la que se aprende a reconocer las palabras escritas por su forma gráfica, de forma similar a como son reconocidos los dibujos. Les permite, por ejemplo, identificar una marca comercial (Coca-Cola). De la misma forma, pueden aprender a reconocer su nombre escrito y algunas palabras muy familiares. Sin embargo, la adquisición de la lectura propiamente dicha, se inicia en la etapa alfabética.
- › La etapa alfabética es mucho más compleja. El alumnado debe hacer un aprendizaje de la correspondencia entre fonema y grafema, es decir, entre los sonidos y las letras. Es aquí cuando comprenden el código alfabético y desarrollan la conciencia fonológica. Además, aprenden a tener en cuenta el orden en el que aparecen los sonidos. Dos palabras pueden tener los mismos fonemas y los mismos grafemas, aunque en distinto orden serán palabras distintas: /sol/, /los. Para

parte del alumnado resulta una etapa difícil, siendo en ésta donde se originan los problemas fundamentales del aprendizaje de la lectura para las personas con dislexia.

- › La etapa ortográfica; para una correcta lectura no es suficiente el aprendizaje de las reglas de conversión de las letras a sonidos. Los lectores y las lectoras hábiles se caracterizan por reconocer directamente un buen número de palabras. Al leer repetidamente una palabra se genera un archivo en la memoria donde se almacena su forma ortográfica y su significado.

1.2.- Ya podemos leer

Para un correcto aprendizaje de la lectura es necesario que previamente el alumnado desarrolle una conciencia fonológica o una capacidad para entender que las palabras están compuestas por una cadena de sonidos o unidades fonológicas más pequeñas que denominamos fonemas.

El modelo psicolingüístico llamado de “doble ruta”, explica las estrategias necesarias para llegar a ser un lector o lectora competente:

- › La ruta indirecta o fonológica se basa en la decodificación grafema-fonema, letra a letra, sonido a sonido. Este proceso nos permite leer cualquier tipo de palabra sea o no conocida, aunque sea de forma lenta y fragmentada. Resulta una lectura lenta, laboriosa y que requiere gran capacidad atencional.
- › La ruta directa o visual permite identificar las palabras conocidas como un todo, analiza la palabra de forma global, a través de su representación ortográfica, se llega al significado. Son aquellas palabras que forman parte del vocabulario y que se pueden reconocer de forma rápida y eficaz, es el proceso que permite leer sin esfuerzo. Esta ruta se consolida cuando el alumnado alcanza un buen desarrollo

en la adquisición de la etapa ortográfica y nos permite identificar visualmente la palabra de forma global. Cuanto más nos exponemos a la lectura, más desarrollamos la ruta léxica, y más consolidamos la representación ortográfica de las palabras.

El aprendizaje y automatización de estos procesos son imprescindibles para el desarrollo de una lectura fluida y comprensiva. Aunque ambas rutas son parcialmente independientes, se complementan. En cualquier caso, ambas vías no son excluyentes, las dos son necesarias y coexisten en una lectura eficaz. Cuando leemos, básicamente utilizamos la vía léxica, hasta que en el texto aparece una palabra que desconocemos o que está mal escrita y nuestro cerebro no identifica. En ese momento recurrimos a la ruta fonológica, y hacemos un análisis más detallado de la palabra que nos permitirá detectar el error o bien entender la palabra desconocida por contexto.

Así pues, la lectura se convierte en un proceso automático, se incrementa la velocidad lectora y, evidentemente, la comprensión. Las habilidades ortográficas suelen desarrollarse alrededor de los 7 años y siguen progresando hasta aproximadamente los 12 años. En el alumnado con dislexia, las dificultades de decodificación son un obstáculo para acceder a la etapa ortográfica, por ello, la automatización en el reconocimiento de las palabras se produce de una forma muy inestable.

02

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.- Fundamentación teórica de la dislexia

2.1.- Enfoque psicolingüístico

La dislexia es un trastorno que se manifiesta por una dificultad en el aprendizaje de la lectura pese a la instrucción convencional, con una inteligencia adecuada, una visión y audición normal y buenas oportunidades socioculturales (definición de la Federación Mundial de Neurología).

A lo largo del tiempo se han contemplado diversas explicaciones de la dislexia. En un primer momento se habló de causas de origen neurológico, más tarde de origen perceptivo o inmadurez y a partir de los años sesenta se empezó a abordar la dislexia desde una **perspectiva cognitiva**, como un inadecuado procesamiento del lenguaje. Desde esta perspectiva, cognitiva, los problemas de los alumnos y alumnas con dificultades en la lectura no son viso-espaciales, sino de atribución de un nombre a una representación visual, la dificultad se produce en el acceso al léxico interno a partir de la representación ortográfica, es decir, en la traducción de los símbolos percibidos visualmente (representación ortográfica) a un código fonológico (representación fonológica) que permita el reconocimiento de la palabra (acceso a léxico interno).

Según este enfoque la **dislexia** se explica por un **déficit fonológico** que se manifiesta en la dificultad que las personas con dislexia tienen a la hora de realizar tareas de segmentación, identificación de fonemas, rimas, aplicación de las reglas de asociación grafema-fonema, analogías, etcétera.

Por otro lado, las dificultades del alumnado con dislexia se pueden extender a la **memoria a largo plazo**. Es frecuente que este alumnado tenga dificultades en las tareas de nombrar

objetos, es decir dificultades para recuperar la representación de las palabras que conocen (conocimiento lexical).

Está comprobado que el **entrenamiento en conocimiento fonológico influye en el éxito del aprendizaje de la lectura**, existiendo una **relación recíproca** entre lectura y conocimiento fonológico, ya que, la enseñanza específica de la lectura hace que surja conocimiento fonológico en el nivel fonémico y quienes más conocimiento fonémico poseen son los y las que mejor aprenden a leer. Por lo tanto, el **entrenamiento en conocimiento fonológico** no sólo favorece el adecuado aprendizaje de la lectura en un sistema alfabético, sino que ayuda a la mejora de las dificultades que presentan algunas personas con dislexia.

En consecuencia se puede hablar de cuatro niveles de conocimiento fonológico:

- > **conocimiento de la rima y aliteración (padre - madre):** conocimiento que implica ser capaz de descubrir que dos palabras comparten un mismo grupo de sonidos al principio o al final. El alumnado la puede desarrollar **espontáneamente** antes de enfrentarse al aprendizaje formal de la lectura.
- > **conocimiento silábico (pa - dre):** capacidad para operar con los segmentos silábicos de la palabra. Lo pueden adquirir **espontáneamente** antes de aprender a leer.
- > **conocimiento intrasilábico (p-a-dr-e):** la sílaba puede estar formada por subunidades que son más pequeñas que ella y mayores que un fonema. Es un nivel de conocimiento fonológico de dificultad intermedia en cuanto a su adquisición y, por lo tanto, situado entre la sílaba y los fonemas. Este es un elemento esencial y muy importante para la lectura por analogías. Al igual que el anterior, lo puede adquirir el alumnado **espontáneamente** antes de aprender a leer.
- > **conocimiento segmental:** capacidad para operar con la secuencia de fonos (*conocimiento fónico* [p][a][d][r][e]) o fonemas de la palabra (*conocimiento fonémico* /p/a/

d/r/e/). **No surge espontáneamente** a lo largo del desarrollo cognitivo del alumnado, se adquiere unido al aprendizaje de la lectura en un **sistema alfabético**. Si se entrena al alumnado de la etapa de educación infantil en tareas de segmentación y omisión de palabras, sílabas y fonos, éste desarrollará adecuadamente dichas habilidades. Los niños y niñas que poseen la capacidad de segmentar palabras en fonos realizan mejor las tareas de lectura que los y las que no poseen esta competencia. Cuando junto al entrenamiento en segmentación se instruye en tareas de combinar o juntar fonemas, el rendimiento en tareas de lectura mejora. Por tanto la segmentación y combinación de fonos promueve el aprendizaje de la lectura e influye favorablemente en ese aprendizaje.

A la luz de estos datos podemos concluir la **importancia que tiene la instrucción y entrenamiento explícito en tareas de conocimiento fonológico** (conciencia fonológica) desde la etapa de Infantil para fomentar la lectura y prevenir sus dificultades.

Por otro lado aunque el conocimiento fonológico es un componente necesario en el aprendizaje de la lectura, éste no es suficiente, ya que, para aprender a leer hay que adquirir el **principio alfabético** que implica el acceso a dos tipos de conocimientos. Por un lado, un **conocimiento fonológico** y por otro un conocimiento de la **relación que existe entre los fonemas y las letras** que los representan (conocimiento de la relación letra - sonido).

Igualmente, el principio alfabético es otra condición necesaria pero no suficiente para leer ya que, para leer bien es imprescindible también que se adquiera la capacidad de unir sonidos y formar unidades superiores, **representaciones ortográficas** de las palabras, y así poder acceder a esa **representación ortográfica** almacenada (vocabulario visual).

Por lo tanto, junto al entrenamiento en conocimiento fonológico hay que potenciar las **representaciones léxicas** de las palabras y sus conexiones con el significado mediante

el emparejamiento del significado con el grafema, es decir, fomentar la adquisición de **vocabulario ortográfico o visual**.

Desde el enfoque psicolingüístico, todo **programa de prevención y/o recuperación de las dificultades lectoras** debe de incidir en el desarrollo de tres tipos de procesos:

Procesos léxicos, como refuerzo de las dos rutas de acceso al significado:

- › **Ruta léxica:** adquisición e incremento del vocabulario visual (representación ortográfica de palabras) mediante la experiencia repetida con las palabras escritas.
- › **Ruta fonológica:** Segmentación de la palabra en grafemas, conversión de los grafemas en fonemas.

Para mejorar estos procesos, se realizan ejercicios de conciencia fonológica.

Procesos sintácticos. Consisten en aprender los signos de puntuación como elementos que indican límites sintácticos de las oraciones, es decir, conocer el significado de los signos de puntuación y aplicarlos automáticamente cuando leen. Igualmente las estructuras gramaticales consisten en identificar los componentes sintácticos de la oración.

Procesos semánticos. La comprensión de un texto es un proceso complejo que exige tres tareas: la extracción del significado, la distinción entre las ideas principales de las secundarias y la integración en la memoria. El alumnado debe disponer de los conocimientos necesarios para una buena comprensión, estos conocimientos pueden ser de dos tipos:

- › Conocimiento general del mundo o del tema que trate el texto. Se refiere a construir esquemas de conocimientos básicos sobre los que se asienten e inserten los conocimientos nuevos que se le pide al alumnado que adquiera.

- › Conocimientos de cómo está organizado el texto, de su estructura esquemática. Es decir, enseñar a **identificar la estructura o macroestructura** de un texto. Respecto a la estructura existen varios tipos de textos: narrativos, descriptivos y expositivos. Dentro de los expositivos se puede hablar de cinco formas diferentes: de problema-solución, causales, descriptivos, comparativos y de colección de ideas.

Por último, la elaboración de inferencias, dentro de los procesos semánticos, es el proceso cognitivo más complejo: hacer deducciones y comprender lo que está implícito en el texto.

2.2.- Modelo explicativo según la teoría PASS

La teoría PASS nos ofrece un modelo que conceptualiza la inteligencia humana desde los enfoques cognitivos, neuropsicológicos y psicométricos. Nos plantea cuatro procesos cognitivos relacionados entre sí:

- › Planificación (P)
- › Atención (A)
- › Simultáneo (S)
- › Secuencial (S)

A estos procesos debemos añadir el conocimiento, basado en la experiencia y el aprendizaje individual, los aspectos emocionales y motivacionales.

Estos procesos cognitivos se activan a partir de los conocimientos o del aprendizaje individual. Por ejemplo, si queremos aprender un idioma y no somos capaces de reconocer su alfabeto, tampoco podríamos comprender las palabras, el sentido de las oraciones y por supuesto las ideas expresadas.

Los **procesos de planificación** son necesarios para la toma de decisiones, qué hacer, sobre la resolución de problemas, la selección de la opción más adecuada y su puesta en marcha. A su vez, este proceso se relaciona con el resto de los procesos cognitivos.

El **proceso de la atención** permite atender selectivamente a unos estímulos y no a otros, focaliza la actividad cognitiva, selecciona la información y se resiste a la distracción. En nuestro día a día y en cualquier tarea escolar necesitamos del proceso cognitivo de atención selectiva ya que permite la entrada de la información que consideramos relevante.

El **procesamiento simultáneo** se encarga del reconocimiento global, relacionando cada elemento con los demás. Procesa la información de una forma global, principalmente visual, dando sentido al todo y no a las partes. En el campo educativo, necesitamos del proceso simultáneo para el aprendizaje de la forma de las letras y de los números, y para entender la idea principal de una historia, por ejemplo.

Por otro lado, el **procesamiento secuencial** implica un orden donde cada componente se relaciona con el siguiente, como en una cadena sucesiva. Este proceso permite la memorización de números y de palabras, la asociación entre los sonidos y las grafías, el aprendizaje de las reglas gramaticales y el lenguaje matemático, entre otros. Los procesos cognitivos secuenciales intervienen en la decodificación y producción de la articulación del habla y del lenguaje. Según este modelo es el proceso responsable en el aprendizaje de la lectura y en la disfunción del mismo está el origen de la dislexia.

Este modelo acepta mayoritariamente que las personas con dificultades lectoras («disléxicos y disléxicas») plantean un problema a nivel de la codificación fonológica. En la Teoría PASS la codificación fonológica tiene lugar mediante el procesamiento secuencial. Además, este procesamiento secuencial también desempeña un papel importante en la comprensión de la sintaxis, pues requiere del lector o lectora que comprenda la secuencia en que se disponen las palabras en un orden gramaticalmente correcto.

Este modelo coincide con el modelo psicolingüístico en cuanto entiende la dislexia desde un enfoque cognitivo donde el procesamiento fonológico adquiere gran relevancia. Sin embargo la teoría PASS va más allá intentando comprender y explicar otros factores que están también implicados en este trastorno de aprendizaje.

Es importante mencionar otro aspecto que a menudo acompaña a los niños y niñas que tienen estas dificultades: el sufrimiento asociado a las tareas de lectura y escritura. El alumnado con dislexia ha vivido repetidas experiencias procesadas y convertidas en creencias personales, memorizadas como experiencias negativas.

Al leer, la persona con dislexia pone en funcionamiento estos procesos cognitivos y simultáneamente estos circuitos se interconectan con sus emociones, codificando esta situación como peligrosa, ya que al realizar cualquier tarea de tipo lecto-escritura se disparan señales a todo el organismo, y es entonces cuando el alumnado se comporta de forma nerviosa, se pone tenso o se queda mudo. Es decir, en los niños y las niñas con diagnóstico de dislexia, es muy probable que se hayan vivido repetidas experiencias negativas al resolver tareas escolares en las que se requiere la lectura o la escritura, condicionando todas sus respuestas en este sentido.

La Teoría PASS nos proporciona una batería llamada DN-CAS que plantea conocer el perfil cognitivo del alumno según los cuatro procesos cognitivos (Planificación, Atención, Simultaneo y Secuencial). El perfil obtenido a partir del DN-CAS nos permite conocer el origen de las dificultades de lectura y escritura, descartar problemas emocionales o la presencia de los mismos y diseñar la intervención más adecuada en cada situación.

Las personas con dislexia manifiestan un patrón característico con un proceso secuencial de aproximadamente dos desviaciones típicas por debajo de la normalidad estadística, pero además también va asociado muchas veces a una puntuación inferior en los procesos de planificación, debido a situaciones de tensión emocional, falta de control emocio-

nal. Se sabe que existe una relación entre emoción y cognición que se da básicamente a través del proceso de planificación.

Además este modelo propone un programa de intervención, el PREPP. La finalidad de este método consiste en la ejercitación de los mismos procesos que intervienen en la lectura, la pronunciación y la comprensión. Por lo tanto, este programa es uno de los recomendados para el trabajo educativo del alumnado con dislexia.

2.3.- Aspectos relevantes que amplían la definición de Dislexia

- › Es un trastorno específico que se caracteriza por la presencia de dificultades en una o varias áreas de desarrollo mientras las demás pueden permanecer sin alteraciones.
- › Es inesperado, ya que no se aprecia ninguna causa que pueda explicar esta dificultad.
- › Es persistente, las repercusiones de las dificultades para la lectura y escritura irán cambiando a lo largo de la vida, pero siempre estarán presentes en todas las etapas, a pesar de que en muchos casos, con ayuda, podrán compensarse y permitir a la persona afectada una lectura precisa para poder llegar al conocimiento por medio del lenguaje escrito. Siempre lo hará, sin embargo, de una forma menos automatizada, lo que se traduce en el adulto con dislexia, en una baja velocidad lectora y menor dominio ortográfico.
- › Suele ser resistente a la intervención pedagógica que se aplica en la escuela para mejorar el retraso en la adquisición de la lectura y la escritura.

- › Las personas con dislexia presentan dificultades específicas para aprender a leer y escribir, gran parte de las cuales dependen de una baja capacidad para el procesamiento fonológico.
- › Si bien la principal característica que define a las personas con dislexia son los problemas para decodificar las palabras, éstos y éstas tienen enormes dificultades para aprender las reglas de conversión de grafemas en fonemas y, sobre todo, les cuesta automatizar esas reglas. Como consecuencia, su lectura es muy lenta e imprecisa, en especial cuando se trata de palabras largas de baja frecuencia o desconocidas en las que tienen que aplicar muchas de esas reglas. Otros síntomas que suelen ir asociados a la dislexia son dificultades en la segmentación fonológica, lentitud en el procesamiento lingüístico, baja fluidez verbal y reducida memoria operativa o memoria verbal a corto plazo.

03

DEFINICIÓN DE DISLEXIA

3.- Definición de dislexia

Consideramos que la definición de dislexia es compleja por las características que entraña. Con este fin, nos proponemos partir de dos definiciones de dislexia e incluir aquellos aspectos más relevantes que condicionan el trastorno del proceso de aprendizaje de la lectura.

3.1.- Según la clasificación internacional del Diagnóstico de los trastornos mentales

Actualmente, la dislexia se recoge como un **trastorno específico del aprendizaje**, que se refleja en dificultades en la lectura o dislexia y/o dificultad en la expresión escrita. Los criterios que se tienen en cuenta son los siguientes:

- > Dificultades en la lectura de palabras imprecisas, con lentitud y con esfuerzo.
- > Dificultad para comprender el significado de lo que lee.
- > Dificultades ortográficas y en la expresión escrita.
- > Dificultades de aprendizaje que se inician en la edad escolar pero pueden no manifestarse totalmente hasta que las demandas de las aptitudes académicas superan las capacidades limitadas.
- > Las aptitudes académicas afectadas se presentan en grado sustancialmente por debajo de lo esperado para su edad cronológica.

3.2.- Según el autor Fernando Cuetos

Define la dislexia infantil o evolutiva como un trastorno del desarrollo cuyo síntoma principal es la dificultad para aprender a leer. Existe una gran variación en cuanto a los porcentajes de niños y niñas con dislexia, pues algunos estudios señalan entre un 10% y un 20%, pero se debe a que muchas veces se incluyen como alumnado con dislexia a todos los niños y niñas con retraso lector, independientemente de la causa que lo origine. Cuando se aplican criterios más estrictos el porcentaje se suele situar entre el 2 y el 4% (Cuetos, 2008).

El concepto de dislexia evolutiva ha ido cambiando a lo largo de los años. La principal característica que define al niño y niña con dislexia, es la dificultad para decodificar las palabras; tienen enormes dificultades para aprender las reglas de conversión de grafemas en fonemas y, sobre todo, les cuesta automatizar esas reglas. Como consecuencia, su lectura es muy lenta e imprecisa, en especial cuando se trata de palabras largas de baja frecuencia o desconocidas. Otros síntomas que suelen ir asociados a la dislexia son dificultades en la segmentación fonológica, lentitud en el procesamiento lingüístico, escaso vocabulario, baja fluidez verbal y reducida memoria operativa o memoria verbal a corto plazo. También pueden presentar, aunque no necesariamente, problemas perceptivo-visuales, problemas en la percepción del habla y alteraciones en la coordinación motora.



04

CLASIFICACIÓN O TIPOS DE DISLEXIA

4.- Clasificación de la dislexia

Cuando se consulta la literatura sobre dislexia aparece una gran variedad de terminología. Vamos a aclarar los conceptos que más frecuentemente aparecen:

- 1.- La dislexia adquirida es aquella que sobreviene tras una lesión cerebral. La sufren aquellas personas que tras haber logrado un determinado nivel lector, pierden algunas de estas habilidades como consecuencia de una lesión cerebral.
- 2.- La dislexia evolutiva es la que se manifiesta en niños y niñas que de forma inherente presentan dificultades para alcanzar una correcta destreza lectora, sin una razón aparente que lo explique.

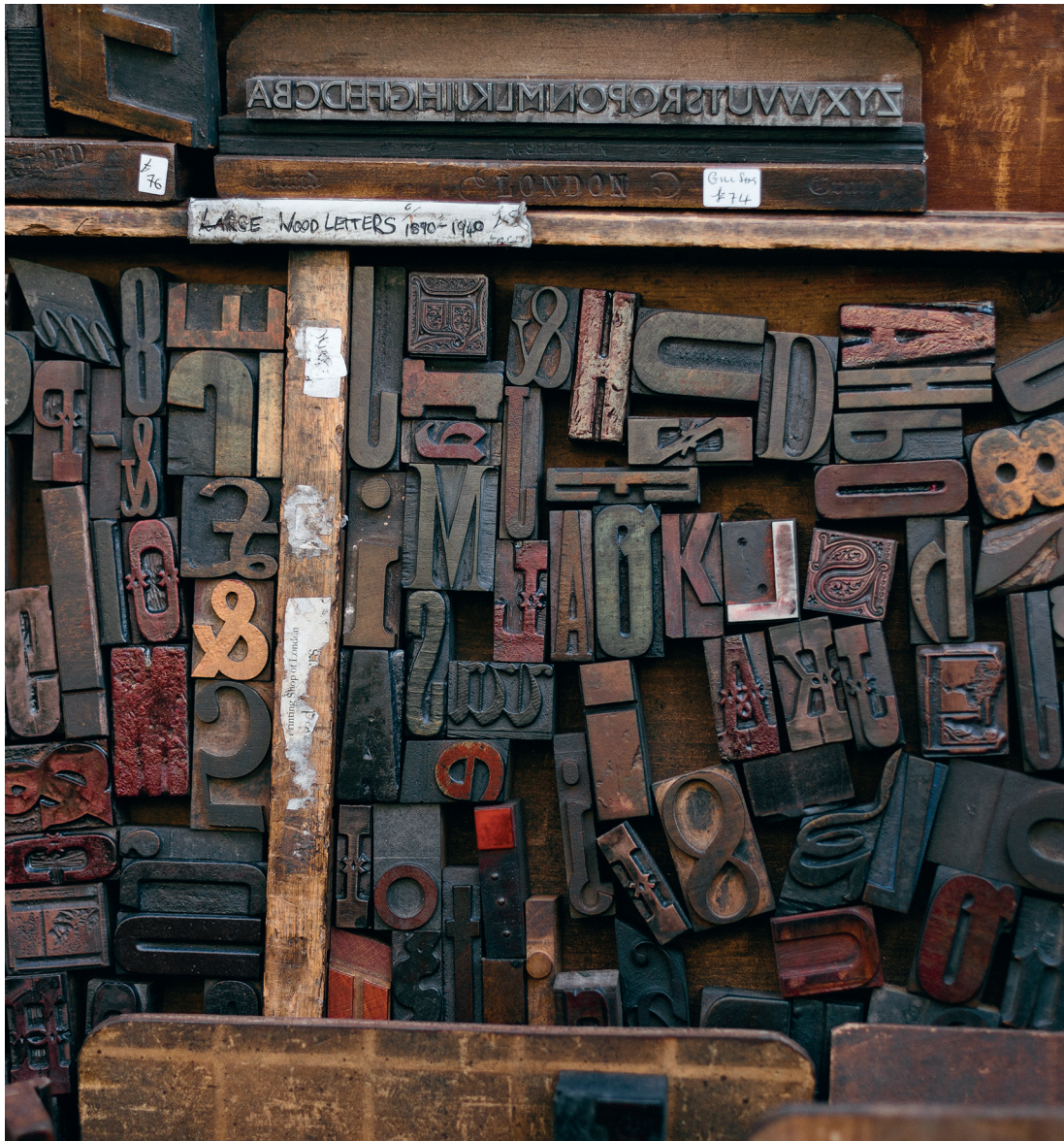
La teoría actual más ampliamente aceptada es la teoría fonológica. Ésta defiende que el niño o niña antes de empezar a leer, tiene que darse cuenta que las palabras habladas pueden ser divididas en unidades más pequeñas, los fonemas, y que las letras escritas representan sonidos. Esta baja conciencia fonológica es la que se detecta en los niños y niñas con dislexia en las primeras etapas. Tal y como se ha comentado en el desarrollo de la adquisición de la lectura, empiezan desarrollando la ruta fonológica que es el paso previo al desarrollo de la ruta léxica. En un gran grupo de niños y niñas esa es la ruta que falla. Pero hay otro grupo en el que el mal funcionamiento se encuentra en la ruta léxica. Son niños y niñas que adquirieron bien el aprendizaje inicial de la lectura pero que, más adelante, cuando tienen que ganar velocidad lectora por la activación de la vía léxica continúan leyendo lentamente, procesando letra por letra, sin llegar a leer de forma global.

Los términos empleados según la ruta alterada son:

- › Disfunción de la ruta fonológica: dislexia fonológica, dislexia subléxica, dislexia disfonética, dislexia tipo L (lingüística).

- > Disfunción de la ruta léxica: dislexia superficial, dislexia léxica, dislexia diseidética, dislexia tipo P (perceptiva).

Es difícil encontrar perfiles puros de afectación. Lo más frecuente es encontrar perfiles mixtos, con alteraciones de la ruta léxica y fonológica. De todas formas, sabemos que los que se llegan a diagnosticar con mayor facilidad son los que presentan más dificultades en la automatización de la ruta fonológica ya que son los que no siguen el ritmo de la clase desde el principio de la enseñanza de las letras. Por otro lado, quien tiene una mayor afectación de la ruta léxica, en las primeras etapas rinde como todos los demás, y por lo tanto no presenta ninguna alteración observable. Estos y estas son lo que en una segunda etapa, cuando tienen que ganar velocidad lectora, muestran dificultades. Al no presentar problemas al inicio, suele ser alumnado que no se diagnostica, o se realiza tardamente.



ZYXWVUTSRQPONMLKIHGFEDCBA

76

Galleys
74

LARGE WOOD LETTERS 1870-1940

LONDON

Printing Shop of London

05

CAUSAS DE LA DISLEXIA

5.- Causas de la dislexia

Las investigaciones hallan cada vez más relaciones entre las teorías cognitivas y las neurológicas.

Los síntomas o dificultades que caracterizan a las personas con dislexia son producto de la disfunción de algunos elementos y, por tanto, las consecuencias son distintas. Eso significa que no puede haber un patrón único de dislexia sino que habrá diferentes tipos en función de cuáles sean los componentes alterados.

5.1.- Teorías explicativas de la dislexia y mitos que han llevado a equívocos

Existen infinidad de tópicos sobre la dislexia, muchos de ellos basados en conceptos totalmente superados por el conocimiento neurobiológico actual. Muchos de estos conceptos no sustentados en una base científica sólida están en la base de muchos de los «tratamientos» que recibe el alumnado con trastornos de aprendizaje y especialmente los que presentan dificultades para el aprendizaje de la lectoescritura: problemas de «lateralidad», déficit del procesamiento visual, auditivo, problemas de orientación espacial y de identificación derecha e izquierda

5.2.- Trastornos más frecuentes asociados a la dislexia

Los trastornos del aprendizaje a menudo no se presentan de forma aislada. En un mismo niño o niña podemos encontrar más de un trastorno y, por eso, es importante diagnosticar y contemplar en el tratamiento todas las dificultades presentes, así como posibles efectos colaterales derivados de estos trastornos.

Es frecuente la presencia conjunta de la dislexia con otras disfunciones como el TDAH, la disgrafía y la discalculia.

Diversas investigaciones han mostrado una mayor frecuencia de cuadros depresivos, de ansiedad y de conducta en alumnado con trastornos del aprendizaje y con dislexia. La sensación de fracaso, la falta de reconocimiento del esfuerzo que realizan, la sensación de ridículo delante de los compañeros y las compañeras pueden estar entre las causas de estos problemas.



06

EVALUACIÓN DE LA DISLEXIA

6.- Evaluación y diagnóstico de la dislexia

La evaluación de la dislexia está enmarcada en el proceso de evaluación psicopedagógica que debe seguir el profesional encargado de realizar el diagnóstico, en colaboración con el resto de profesionales que intervienen con el niño o la niña y con la familia.

En cuanto a los aspectos a tratar están los siguientes:

- › **Datos relativos al contexto.** Se refiere a la recogida de información que nos ayudará a comprender mejor el problema y a descartar posibles explicaciones alternativas a la dificultad en la lectura y escritura. Se trata de datos relativos tanto a la situación pasada como a la presente del alumnado, a los ámbitos familiar, evolutivo, médico y educativo.
- › **Historia personal y desarrollo evolutivo.** Hace referencia a los datos relativos al embarazo, parto, alimentación, sueño, funcionamiento visual y auditivo (comprobación de que la visión y audición del niño o niña son normales), enfermedades, accidentes graves, hospitalizaciones, preferencia manual, desarrollo afectivo, etc. Especial atención debemos prestarle al desarrollo del lenguaje, ya que frecuentemente se han asociado dificultades en las capacidades receptivas y expresivas del alumnado con dislexia.
- › **Historia escolar.** En este apartado destacamos la regularidad y características de la escolarización (absentismo, cambios de escuela o escolarización tardía). Edad en la que se comenzó el aprendizaje de la lecto-escritura, cómo y cuando surgieron las dificultades, y evolución de las mismas. Método de enseñanza de la lecto-escritura utilizado y estrategias metodológicas empleadas. Rendimiento educativo, ayudas que precisa, programas de recuperación realizados e informes psicopedagógicos. Así mismo, podemos realizar una observación de los indica-

dores de alerta de posible dislexia, en relación con el nivel escolar en el que se encuentra.

- › **Contexto socio-familiar.** Es conveniente recabar información sobre la composición de la familia, nivel de alfabetización y ocupación, lengua hablada en casa, relaciones con el colegio, presencia de enfermedades familiares, nivel de preocupación, actividades espontáneas del escolar, etcetera.
- › Asimismo, tiene importancia la información relativa a los **antecedentes familiares** de dislexia o dificultades en el lenguaje escrito.

Para la evaluación de la capacidad intelectual y los procesos cognitivos podemos utilizar las siguientes pruebas:

- › Escala de inteligencia para niños de Weschler.
- › Batería de evaluación de Kaufman.
- › Test de evaluación DN-CAS, Sistema de Evaluación Cognitiva.

Para valorar el rendimiento en la lecto-escritura (velocidad, exactitud y comprensión lectora):

- › Test Estandarizado de Lectura (TALE, TALEC).
- › Escala Magallanes de Lectura y Escritura (TALE 2000).
- › Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y Escritura (BECOLE).
- › Batería de evaluación de los procesos lectores en Educación Primaria (PROLEC).
- › Evaluación de los procesos de escritura (PROESC).

- > Test para la detección de Dislexia en niños, DST-J.
- > Batería de Inicio de la lectura para niños de 3-6. (BIL 3-6.).

En cuanto a la evaluación del lenguaje (comprensión lectora, vocabulario, conciencia fonológica, expresión oral, aptitudes psicolingüísticas):

- > Test de Identificación de Objetos (PEABODY).
- > Registro Fonológico de Monfort.
- > Test de Habilidades Metalingüísticas (THM).
- > Test de Comprensión de estructuras gramaticales (CEG).
- > Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA).

07

INDICADORES DE LA DISLEXIA

7.- Indicadores de la dislexia

El objetivo principal de los indicadores de alerta e indicadores de dislexia que se presentan en el anexo consiste en proporcionar un documento útil y práctico para el profesorado. Es importante que estos indicadores los utilice el tutor o la tutora como herramientas para la detección del alumnado que manifieste dificultades de aprendizaje.

Queremos subrayar que los indicadores de dislexia que a continuación se exponen han sido recogidos y adaptados de las siguientes guías:

- › Guía de Buenas Prácticas “El profesorado ante la enseñanza de la lectura” (Dpto. de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco).
- › Guía general sobre dislexia (Asociación Andaluza de Dislexia, ASANDIS), 2010.
- › Proyecto de investigación: Estudio sobre la atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo IFIIE, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- › CRITERIOS Y PAUTAS DE ACTUACIÓN ANTE LA DISLEXIA José Luis Navarro Sierra y Josep Lluís Cruz Cubells. Curso 2009-2010 del Seminario Provincial de Trastornos del Lenguaje formado por docentes de educación especial, miembros de EOEP y del CPR de Fraga con el apoyo de profesorado de universidad y miembros de la Asociación Aragonesa de Dislexia.

Es necesario destacar la diferencia entre indicadores de alerta e indicadores de dislexia. Debemos tener en cuenta que durante la etapa de Infantil y el primer y segundo curso de Primaria el alumnado está en un proceso de adquisición de la lectura y la escritura, por lo que estos indicadores nos advierten de las dificultades iniciales que pueden tener

estos alumnos y alumnas. A partir de tercero de primaria se consideran indicadores de la dislexia propiamente.

7.1.- Características asociadas comunes a todas las etapas educativas

A continuación destacamos las características asociadas a la dislexia, comunes a todas las etapas educativas, que puede presentar el alumnado con dislexia.

En cuanto al habla. De manera oral se expresan mejor que por escrito, pero aún así, a muchos de los alumnos y alumnas con dislexia, les ocurren algunas de las siguientes situaciones:

- › Dificultades de acceso al vocabulario.
- › Problemas para seguir una serie de instrucciones.
- › Errores de evocación en algunas palabras, que costará mucho que modifiquen.
- › Dificultades para encontrar la palabra adecuada y buscar sinónimos.

En cuanto a los aspectos cognitivos de memoria, atención y concentración, percepción, secuenciación, planificación, se observa:

- › Dificultades a la hora de automatizar el abecedario, uso del diccionario, índices, etcétera.
- › Confusiones en el vocabulario y en el concepto vinculado con la orientación espacial.
- › Bajos niveles de memoria para datos, fórmulas, definiciones, instrucciones, recados, mensajes, etcétera.

- › Dificultades para sacar conclusiones.
- › Problemas en la seriación y retención de series.
- › Dificultades para recordar lo aprendido.
- › Limitaciones en la capacidad para integrar información que entienden por separado, sin globalizar.
- › Conductas de inatención debido a las dificultades en procesar la información.
- › Problemas para relacionar los conocimientos nuevos con los ya adquiridos por lo que se produce un enlentecimiento de la respuesta, incluso bloqueo.
- › Extraordinaria capacidad para recordar hechos, situaciones o datos remotos, incluso objetivamente irrelevantes.
- › Dificultades de concentración cuando lee o escribe.

En cuanto a la coordinación: aunque no en todos los casos ocurre, sí es significativo que muchos de ellos suelen presentar los siguientes problemas en:

- › La prensión, o modo coger el lápiz.
- › La coordinación motórica es pobre, se equivoca con facilidad, lo que le hace tener mala grafía e interlineado.
- › Confusiones entre derecha e izquierda.
- › Dificultades en realizar determinados movimientos (ir en bicicleta, saltar a la cuerda, el salto de altura, chutar una pelota, etcétera).

En cuanto a la comprensión de conceptos temporales:

- > Tiene dificultades para aprender a manejar el reloj, controlar su tiempo, y entender las tareas secuenciales.
- > Tiene problemas acerca del tiempo y no logra saber la hora, día, mes y año.

En cuanto a los aspectos personales y sociales puede:

- > Mostrarse desordenado, con dificultades para organizarse y con excasa autonomía en su trabajo personal.
- > Presentar dificultades a la hora de estudiar.
- > Costarle acabar las tareas y/o deberes en el tiempo esperado.
- > Mostrar conductas inatentas en las explicaciones del profesorado, dando la impresión de que no escucha.
- > Llegar a ser emocionalmente sensible, inseguro e inhibido, llegando incluso a tener dificultades en las relaciones sociales o a ser dependiente de las personas con las que se relaciona.
- > Permanecer ensimismado, como si su mente estuviera en otro lugar.
- > Presentar baja motivación hacia los aprendizajes en los que predominen el uso de la lectura y la escritura.

En la Etapa de Educación Secundaria

Se mantienen todos los síntomas no corregidos o compensados que se apreciaban en la etapa de Educación Primaria. Además de lo anterior, todo se agudiza por las características propias de la adolescencia y por las exigencias de la etapa educativa, manifestándose nuevos síntomas como:

- > Dificultad para organizar tareas y actividades, materiales de trabajo.
- > Acumulación de un alto grado de frustración que les induce a la desmotivación generalizada hacia todo lo relacionado con lo escolar.
- > Dificultades para extraer las ideas fundamentales de un tema, conclusiones o inferencias del material leído.
- > Problemas para planificar su tiempo, terminar sus tareas y sus exámenes.
- > Evitación de actividades de lectura, escritura o matemáticas, con tendencia al bloqueo emocional.

En el Anexo II aparecen las siguientes tablas con indicadores:

- > Tabla 1: Indicadores de alerta en Educación Infantil.
- > Tabla 2: Indicadores de alerta en 1º y 2º de Educación Primaria.
- > Tabla 3: Indicadores de dislexia en 3º y 4º de Educación Primaria.
- > Tabla 4: Indicadores de dislexia en 5º y 6º de Educación Primaria.
- > Tabla 5: Indicadores de dislexia en Educación Secundaria.



08

ACTUACIÓN EN EL AULA

8.- La actuación en el aula con el alumnado con dislexia

La intervención educativa de la dislexia pretende corregir los factores o funciones deterioradas que originan los síntomas disléxicos y, en consecuencia, favorecer el aprendizaje escolar y lograr la adquisición de las competencias clave para el desarrollo integral del alumnado. Una práctica habitual y recomendada es el «sobreaprendizaje»: volver a aprender la lectoescritura, pero adecuando el ritmo a las posibilidades del alumnado, trabajando siempre con el principio rector del aprendizaje sin errores, propiciando los éxitos desde el principio y a cada paso del trabajo de sobreaprendizaje.

Los lectores y las lectoras con dificultades no tienen conciencia del proceso lector, ni de la construcción deliberada de significados globales, ni de articulación de proposiciones. Carecen de estrategias de control y evaluación de la propia comprensión y presentan dificultad para construir modelos mentales adecuados.

Diferentes estrategias de intervención. Existen diferentes estrategias que deben incluir al menos tres momentos:

1º Estrategias antes de la lectura: el alumnado puede prever el texto ojeándolo, mirando los dibujos, gráficos, examinando el título y los subtítulos. Las anticipaciones aumentan la comprensión explícita e implícita, ya que facilitan la activación de conocimientos previos.

2º Estrategias durante la lectura: una de las principales consiste en identificar y jerarquizar las ideas del texto. La actividad de relectura es también bastante común. Finalmente, se sabe que el conocimiento de la estructura de un texto facilita la comprensión: según sea el texto narrativo, expositivo, etcétera, constará de unos elementos u otros.

3º Estrategias después de la lectura: identificar la idea principal se debe diferenciar del tema. Los resúmenes, entendidos como las operaciones que permiten

reducir la información del texto a otras ideas más abstractas e integradoras. Los mapas conceptuales, que son representaciones de conceptos y relaciones entre ellos.

8.1.- Actuaciones metodológicas generales en el aula

En el día a día del aula, hay todo un conjunto de medidas generales que siempre debemos seguir:

Lograr la proximidad en su ubicación en el aula (lo más cerca posible del profesorado, de la pizarra o de los elementos de exposición al grupo):

- › La proximidad con los centros de interés, como la pizarra, el profesorado, etcétera, facilitan al alumnado una atención más focalizada y dirigida. Esta actuación facilita al docente el control y la supervisión de la realización de la tarea por parte del alumno o alumna.

Comprobar siempre que ha comprendido el material escrito que va a manejar, explicárselo verbalmente:

- › La tarea de «descifrar» lo escrito es el problema fundamental de este alumnado, por lo que hemos de asegurarnos de que entiende lo que está escrito (en libros, pizarra, fichas, tableta, etcétera). Si se lo explicamos oralmente, estamos usando un medio de información (el lenguaje hablado) que sí conoce y maneja con normalidad. O bien podemos utilizar recursos informáticos que convierten oralmente el texto escrito.
- › Necesitará ayuda para relacionar conceptos nuevos con la experiencia previa, con los contenidos ya trabajados anteriormente.

- › Hemos de intentar que el análisis de oraciones se realice manejando secuencias verbales en lugar de escritas; sólo al final de ese proceso oral podrá llegar a identificarlas en las oraciones escritas (después de trabajarlas verbalmente, «de arriba hacia abajo»).
- › Al abordar el razonamiento matemático en la resolución de problemas, se puede plantear, en algunas sesiones y en pequeño grupo, un esquema de trabajo de los problemas a nivel oral. De forma individual se pueden utilizar los ya mencionados recursos informáticos de conversión de texto escrito a oral.

Priorizar la evaluación oral de los contenidos:

- › Si el medio de información y de aprendizaje más eficaz es el lenguaje hablado, también puede serlo para la evaluación. El alumnado debe saber que existe esa otra forma de «demostrar» lo que sabe.
- › El uso del lenguaje escrito siempre penalizará en la evaluación de sus conocimientos. Por ello y cuando sea necesario realizar un ejercicio escrito, se aconseja comentar a solas nuevamente las preguntas o ejercicios realizados. Esto completa la evaluación real de los conocimientos del alumnado.
- › La evaluación de los conocimientos por escrito se puede hacer mediante preguntas que impliquen respuestas de clasificar palabras, rellenar con verdadero/falso, completar frases con una o dos palabras, en lugar de preguntas que exigen redactar frases largas o pequeños textos, porque el alumno o alumna con dislexia, al estar pendiente de expresar los contenidos, dedica menos recursos a la expresión escrita y comete errores ortográficos.

El alumnado debe estar informado de cuándo leerá en voz alta en clase, así como de lo que se espera de él o de ella:

- › Es preciso disminuirle de manera significativa la frecuencia de lectura en clase. Pero es importante que mantenga la expectativa de poder demostrar lo que aprende, aunque sea más lentamente.
- › Cada cierto tiempo se puede plantear y acordar con el alumno o alumna una lectura suya en voz alta en la clase. Se trata de darle tiempo suficiente de ensayo como para que pueda mostrar avances al grupo y a sí mismo o a sí misma.
- › Previo al día de la lectura en clase se valoran las mejoras que ha conseguido últimamente y hasta dónde puede llegar a hacerlo, así como hasta donde no puede llegar todavía.

Evitar darle textos largos para leer:

- › En función de la velocidad lectora se puede calcular el tamaño del párrafo que le podemos pedir. Se trata de que esa lectura no le lleve más tiempo que a otro alumno o a otra alumna; se recorta en la cantidad a leer, no se aumenta el tiempo de lectura.

Demostrarle nuestro interés por él o ella y por sus aprendizajes:

- › Hacerle ver que estamos pendientes, no para corregirle sino para ayudarle.
- › Recordarle algo que hizo bien «el otro día, en otro momento», preguntarle por sus dificultades concretas mientras realiza un ejercicio, animarle ante esas dificultades, explicárselas y apoyarle.

Puede ser importante, en según qué actividades, que esté rodeado de compañeros o compañeras competentes de la clase:

- › En trabajos de grupo puede sentirse más motivado o motivada en medio de sus iguales competentes.
- › Es importante estar pendientes de que tenga numerosas ocasiones para aportar al grupo su parte creativa en el trabajo colectivo.

No exigirle ni una ortografía ni una puntuación adecuada; sabemos que esas son tareas muy difíciles, si no imposibles:

- › Es la parte más formal del lenguaje escrito y le resulta muy dificultosa, es así intrínsecamente. No automatiza las reglas ortográficas aunque las conozca a nivel teórico.
- › Dadas sus dificultades para manejar las reglas naturales, no hemos de exigirle que utilice las reglas arbitrarias.
- › Es difícil que llegue a puntuar de forma correcta.

Establecer criterios para su trabajo en términos concretos que pueda entender:

- › Evaluar sus progresos en comparación consigo mismo o misma.
- › Ayudarle en los trabajos de las áreas en que necesita mejorar, o permitir ayudas externas (que la familia o profesorado particular les ayuden).
- › Darle tiempo para organizar sus pensamientos y para organizar su trabajo.

Evitar que corrija solo o sola un dictado:

- › Los errores que haya cometido en un dictado, en un gran porcentaje, no serán reconocidos si está solo o sola; necesita del profesora-

do para que le dirija en la observación de lo que realmente ha escrito. Sí se puede intentar a posteriori, cuando ya ha sido realizada la tarea de corrección con el profesorado, sobre el mismo texto.

Evitar que escriba en la pizarra ante toda la clase:

- › Tal como con el leer en voz alta en clase, debe hacerse en ocasiones programadas y no para escribir un texto al dictado de varias frases de longitud. Puede escribir textos tales como fecha del día, palabras sueltas o frases muy cortas que completen un texto ya existente.

Favorecer el acceso y el uso de la informática o de dispositivos electrónicos en función de su edad:

- › Los medios informáticos y técnicos pueden ser de gran ayuda en cuanto a la corrección ortográfica. Existe en la actualidad software adaptado a sus dificultades que puede ser un elemento de motivación para sus tareas de aprendizaje.
- › El mayor o menor uso de los medios informáticos debe ir en función de la edad y de las exigencias del currículo educativo.
- › Se le debe permitir entregar «las tareas» de casa hechas por ordenador y que trabaje en clase con dicho recurso, en la medida de lo posible.

Comentar con el niño o la niña personalmente la corrección por escrito de los ejercicios realizados en clase:

- › Una vez corregidos sus trabajos escritos, se deben comentar personalmente los resultados y las alternativas correctas.
- › Es preciso evitar la corrección sistemática de todos los errores de su escritura, tan solo hacerle notar aquéllos sobre los que se está trabajando en

cada momento. Se trata de que entienda las correcciones y aprenda de ellas, no que tengan para él o ella la connotación de castigo o fracaso.

- › Las correcciones se pueden suavizar evitando significados negativos como tachar o señalar los errores sin más.

No limitar su actividad a tareas simples, sino saber dosificarle la cantidad de trabajo:

- › Este alumnado está capacitado para hacer todo tipo de tareas, aunque no las escriba correctamente. Las tareas escritas que se le propongan deben adaptarse a su nivel.
- › A su vez, sabemos que necesita más tiempo, por lo que hemos de controlar la cantidad de tarea, no su dificultad.

Pedirle menos cantidad de tareas para casa, aunque sin vacilar en ponerle algún ejercicio difícil. Personalizar la demanda.

- › De acuerdo con el punto anterior, es preciso controlar la cantidad de tarea incluyendo desafíos de dificultad progresiva y programada.
- › Es muy importante que se le pida la tarea para casa de modo personal, sin comparar al alumno o alumna con nadie, y como un acuerdo entre el alumnado y su profesorado.
- › Es preciso evitar decirle «llega hasta donde puedas» ya que puede provocar una infravaloración.

Repetirle las tareas, los contenidos y las explicaciones cuantas veces sea necesario:

- › Hacerle saber que puede preguntar sobre todo aquello que no comprenda.

- › Comprobar que tenemos su atención al explicarle algo. El contacto visual y la expresión de su cara es el mejor referente para valorar su capacidad de atención en cada momento.
- › Asegurarse de que ha entendido lo que tiene que hacer.

Escribir y escuchar simultáneamente puede resultarle complicado. Traducir a grafemas escritos los fonemas que escuchamos es una tarea muy compleja para el alumnado con dislexia.

- › Es conveniente dictarle a un ritmo más lento que el utilizado con el resto de sus compañeros o compañeras, así como utilizar unidades auditivas cortas (de 2 ó 3 palabras), emitidas como una unidad y repetidas varias veces.
- › Dosificarle la tarea.
- › Cuando llega el momento de tomar apuntes, les debemos proporcionar un «texto escrito seguro» para que puedan estudiar.

La utilización de esquemas y gráficos en las explicaciones de clase permiten una mejor comprensión y favorecen una mejor funcionalidad de la atención. Los índices de sus materiales curriculares, esquemas de las lecciones con sus apartados y subapartados, ayudan a organizar sus conocimientos y sus aprendizajes.

Necesitan cambiar de actividades o tareas más a menudo que los demás:

- › Con independencia del nivel en el que se encuentren, su sobreesfuerzo es elevado y su umbral de fatiga bajo (respecto del tiempo absoluto que tardan en cansarse, pero alto respecto al esfuerzo real que están realizando).
- › Es aconsejable que se les permita «desconectar» de vez en cuando o, sencillamente, descansar. De no hacerse así, aunque estén atentos aparentemente, su nivel de desatención habrá aumentado de manera notable.

No regañarles ni sancionarles por sus olvidos y despistes:

- › Es frecuente que olviden tareas o fechas de examen, que pierdan materiales, que confundan un libro por otro, o equivoquen el ejercicio, etcétera.

8.2.- Actuaciones en el aula para su desarrollo psicológico

El alumnado con dislexia suele ver agravado su problema por las consecuencias psicológicas que se les produce la situación que viven en el día a día. Por ello, se les tiene que ayudar, además, con unas pautas por parte de cualquier docente. Algunas de ellas son:

- › Demostrarle que se conoce su problema y que se le va a ayudar.
- › Valorarle los trabajos por su contenido, sin considerar los errores de escritura.
- › Hacerle ver y destacarle los aspectos buenos de sus trabajos.
- › No esperar que alcance un nivel lector al mismo ritmo que los demás.
- › Saber que requiere más tiempo para terminar sus tareas.
- › Aceptar que se distraiga con mayor facilidad, ya que las tareas de lectoescritura conllevan un sobreesfuerzo.
- › Demostrarle interés por su manera de trabajar y esforzarse en las tareas.
- › Ofrecerle unas bases sólidas, como guías que le sirvan para organizar sus tareas.
- › Darle otras responsabilidades alternativas dentro de la clase.
- › Estimularle constantemente sin bloquearle psicológicamente.
- › Preservarle su autoestima de forma positiva.

8.3.- Actuaciones para elaborar la adaptación curricular no significativa

La primera actuación de la escuela deben ser las adaptaciones curriculares individualizadas no significativas en cada una de las áreas o materias que lo necesite, con objeto de proporcionar al alumnado con dislexia las herramientas metodológicas y de acceso necesarias debido al trastorno de aprendizaje que presentan.

Estas adaptaciones deberán concretarse en función de cada caso, adecuándose a las características que presenta el alumno o alumna, mediante el asesoramiento del profesional de orientación educativa.

Las adaptaciones a implantar en el contexto escolar pueden ser:

- › Ofrecer **alternativas** a la enseñanza mediante texto escrito, por ejemplo, a través del canal auditivo o visual.
- › Dotarles de **medios informáticos y tecnología** asistida. Permitir el uso del ordenador, así como programas informáticos específicos (lectores, correctores, traductores, etcétera).
- › Trabajar conjuntamente la decisión del alumno o alumna a la hora de la lectura en voz alta.
- › Adaptar los libros de lectura al nivel lector del alumno o alumna.
- › Permitir el acceso y el uso de material de apoyo.
- › Evitar colores sancionadores y la corrección sistemática de todas las faltas de ortografía.
- › Evaluar los trabajos, tareas, pruebas o exámenes en función del contenido. Las faltas de ortografía no deben determinar la evaluación de los mismos.

- › Aumentar el tiempo requerido para hacer ciertas tareas que impliquen el lenguaje escrito, como por ejemplo, los exámenes.

8.4.- Aspectos a tener en cuenta en la enseñanza de lenguas extranjeras

- › Señalar los objetivos mínimos de cada tema para el aprendizaje del vocabulario y de la gramática, reduciendo la cantidad de vocabulario a aprender.
- › Permitir la transcripción fonética de las palabras (por ejemplo: *orange-oranch*), priorizando la integración oral de las mismas.
- › Facilitar que tenga a la vista en clase y en las pruebas de evaluación:
 - › Las claves de estructuración gramatical de las frases (por ejemplo: Sujeto+verbo+adjetivo+nombre).
 - › Los esquemas de estructuración de los distintos tiempos verbales (por ejemplo, futuro: pronombre personal+*will*+infinitivo).
- › Reducir la cantidad de libros de lectura obligatorios así como adaptarlos a su nivel lector.
- › Proporcionar y trabajar con antelación el dictado a realizar.

8.5.- Evaluación del alumnado con dislexia en el aula

- › Realizar los exámenes orales o alternarlos con escritos.
- › Dar a conocer las fechas de los exámenes con antelación, que podrán realizarse en distintos días.
- › Proceder a la lectura de los enunciados antes de comenzar el examen.

- › Evitar hacerles copiar las preguntas de las actividades.
- › Priorizar la evaluación oral cuando sea posible. Otra opción es realizar ejercicios escritos, pero que después puedan explicar oralmente su contenido, ya que puede haber aspectos que no se adecuen a lo que han escrito.
- › Conceder a este alumnado más tiempo para el desarrollo del examen, aunque sea en días distintos.
- › Tener en cuenta que muchos alumnos y alumnas con dislexia no tienen interiorizada la noción del tiempo, por lo que recordarles cuánto les queda para terminar, sólo les crea angustia y les dificulta el control de la gestión de la tarea.
- › Evitar la penalización por faltas de ortografía, de expresión, de puntuación o por mala grafía; no deber ser puntuables, ya que para el alumnado con dislexia resulta difícil modificarlo.
- › Disponer de un ejemplo que le facilite la comprensión de lo que tiene que hacer exactamente, ya que presenta dificultades considerables a nivel de comprensión lectora.

Finalmente, para plantear la adaptación, se debe recordar que la dislexia puede afectar a algunas o a todas las áreas del curso, y que, en cada caso, habrá que valorar su incidencia y grado: lengua propia en todas sus facetas, aprendizaje de un segundo o tercer idioma, operaciones y comprensión matemática, gráficos técnicos y/o dibujo mecánico. A veces pueden tener buenas aptitudes para la pintura, los deportes, la educación física, manualidades, informática, música, etcétera.



09

ORIENTACIONES A LAS FAMILIAS

9.- Orientaciones a las familias

El papel más importante que tienen que cumplir las familias del alumnado con dislexia, es el de **apoyo emocional y social**, aunque también pueden brindar un **apoyo escolar**.

Con respecto al **apoyo emocional y social**, el niño o niña debe saber que sus familias comprenden la naturaleza de sus problemas de aprendizaje. Esto requiere frecuentemente el tener que dar al alumno o alumna algún tipo de explicación acerca de sus dificultades de lectura y en escritura:

- > El mensaje importante que hay que transmitirle, es que todos los implicados en su educación sabemos que su capacidad intelectual es la adecuada y que quizás ha tenido que esforzarse mucho más en su trabajo para conseguir su nivel de lectura y escritura actual.
- > Es preciso evitar que la preocupación de las familias aumente los problemas del niño o niña, incrementando su angustia. Se les debe dejar muy claro que **pueden tener éxito**.
- > Así mismo, es importante desarrollar la autoestima a todos los niveles, en especial, cuando se sienta decaído o fracasado, sin caer en la sobreprotección o «todo vale», considerando a su hijo o hija con su propio nivel, esfuerzo y rendimiento.
- > Hacerle saber que el éxito puede implicar gran cantidad de trabajo, pero que se comprende su problema y que recibirá una ayuda específica para ello.

Con respecto al **papel de apoyo escolar de las familias**, las investigaciones han dejado evidencias de que la participación de éstas en las actividades de lectura y escritura de sus hijos e hijas está relacionada positivamente con el rendimiento lector.

Por lo tanto, hay que cuidar las relaciones familiares para que al intervenir en su proceso de aprendizaje no se genere ansiedad y enfado, sino que se den situaciones y condiciones de refuerzo positivo y de aprendizaje exitoso.

Las tareas que se pueden realizar en el ámbito familiar y que favorecen los avances de su hijo o hija son las siguientes:

- > Ayudarle a que aprenda a organizarse el trabajo, a que sepa calcular cuánto tiempo le supondrá realizar los tareas escolares o preparar un examen.
- > Ayudarle a que sea capaz de organizarse la mochila y los materiales para las actividades extraescolares.
- > Prever las pausas para evitar la fatiga excesiva.
- > Recurrir a agendas visuales de las diferentes actividades, tareas, etcétera.
- > Utilizar códigos de colores para favorecer la localización de las cosas que necesita.
- > Ayudarle a gestionar su agenda diaria y semanal.
- > Hacer juegos de memoria simples para ayudarle a preparar exámenes y reglas nemotécnicas para recordar reglas ortográficas, etcétera.
- > Ayudarle a hacer mapas conceptuales para mejorar sus técnicas de trabajo intelectual.
- > Utilizar recursos informáticos y técnicos adecuados a sus dificultades.

Si su hijo o hija está en la Etapa de Educación Infantil:

- › Aproveche cualquier situación de la vida cotidiana para despertar la curiosidad de los niños y niñas por todo tipo de texto escrito: literario, funcional y de información o consulta.
- › Hable y escuche a su hijo o hija utilizando un lenguaje rico y expresivo. Con nuestras explicaciones, los niños y las niñas irán aprendiendo mucho sobre la lengua escrita y sobre los escritos que usamos habitualmente. Pídeles que le cuenten acerca de lo que ha hecho en la escuela.
- › Preste atención a las preguntas de los niños y niñas sobre la lectura, incluso antes de que empiecen a aprender formalmente a leer y a escribir.
- › Practique la lectura en voz alta de cuentos acercando a su hijo o hija a los mundos maravillosos creados por la literatura.
- › Facilite la lectura de otro tipo de textos: libros «ilustrados» sobre animales, adivinanzas, trabalenguas, juegos de palabras, poesías, etcétera. Conecte lo que leen con lo que sucede en la vida cotidiana.
- › Cante canciones, léale libros de rimas y diga trabalenguas divertidos. Estos ayudan a que los niños y niñas se vuelvan sensibles a los diferentes sonidos que contienen las palabras. Se pueden utilizar títeres para hacer la actividad más atractiva.

Si su hijo o hija está en primero o segundo de la Etapa de Educación Primaria:

- › Continúe con las sugerencias recomendadas para Educación Infantil.
- › Presente la lectura como una manera divertida y emocionante de ocupar el tiempo libre.

- › Déjele claro que comprende sus dificultades, que siempre estará a su lado para ayudarlo, que logrará avances aunque le cueste mucho y que podrá contar con ayuda específica para eso.
- › Muestre entusiasmo con su incipiente capacidad lectora.
- › Propicie un clima agradable y relajado para la práctica de la lectura.
- › Sugiera lecturas, no obligue a leer.
- › Sea paciente con el ritmo de lectura de su hijo o hija. Lo mejor que puede hacer el éste o ésta es leer detenidamente cada palabra. Como padre o madre evite animarle a adivinarlas.
- › Favorezca el hábito de la lectura. La mejor manera de hacerlo, es ponerlo en práctica cada día. Es recomendable dedicar todos los días un tiempo a la lectura en contextos lúdicos, tales como la lectura compartida o lectura de cuentos.
- › Practique juegos diversos que ayuden a desarrollar la conciencia fonológica (dominó de letras, crucigramas, veo-veo, palabras encadenadas).
- › Trabaje en todo momento en colaboración con el profesorado.
- › Ayudele a planificar las tareas largas.

Si su hijo o hija está entre tercero y sexto de Educación Primaria:

- › Continúe con las sugerencias anteriores.
- › Realice actividades para fomentar la comprensión: que le cuente lo que ha leído, prediga lo que cree que pasará en la historia, haga preguntas o aclare términos.

- › Sirva de modelo y lea; los niños y niñas imitan lo que ven y valoran lo que los adultos hacen.
- › De apoyo emocional y social. Aumente su autoestima reforzando sus éxitos, sus logros, reconociendo su esfuerzo.
- › No ocupe todo su tiempo libre con otras actividades. Dejemos tiempo para leer.
- › Ayúdele a distribuir las tareas escolares de acuerdo a un plan de trabajo plasmándolo de forma visual.
- › Ponga en casa los libros al alcance de su hijos e hijas, de forma que puedan leer una y otra vez los que les gusten (no es siempre necesario comprar libros, pueden ser de préstamo o intercambiados con familiares y amigos).
- › Convierta la lectura en una actividad de cada día.
- › Háblele durante las comidas y en otros tiempos en que estén juntos. Los niños y las niñas aprenden mejor las palabras cuando las oyen frecuentemente. Aprovechemos toda oportunidad para presentarle palabras nuevas e interesantes.
- › Pregunte al profesorado de qué forma se les puede ayudar.
- › Conviértase en lector y escritor porque aprenden las costumbres de las personas que les rodean. Vayan a la biblioteca con frecuencia porque hay actividades para toda la familia, como por ejemplo, lectura de cuentos, ordenadores, ayuda con las tareas y otros eventos para el disfrute de toda la familia.

Si su hijo o hija está en la Etapa de Educación Secundaria (Obligatoria y Postobligatoria):

- › Mantenga las buenas prácticas de la etapa anterior, adecuándolas a la edad de sus hijos e hijas.

- › Hable con su hijo o hija sobre las exigencias que la nueva etapa puede plantearle. Realice con su hijo o hija el seguimiento diario de las taras escolares. Supervise la agenda y el calendario en donde aparezcan las fechas de exámenes y entrega de trabajos, para así ayudarle en la planificación de las tareas de estudio (organización de los tiempos de dedicación por áreas, materias o repasos).
- › Anime a su hijo o hija valorando los éxitos conseguidos por pequeños que éstos sean.
- › Siéntese con él o ella y trate de explicarle o ayudarle cuando lo solicite.
- › Muestre interés por lo que su hijo o hija hace compartiendo saberes, libros, búsquedas por internet de materiales, etcétera.
- › Comparta opiniones sobre lecturas.



BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA Y OTRAS REFERENCIAS

Bibliografía y otras referencias

Referencias bibliográficas

- > Outón, P. (2009). *Dislexia. Una visión interdisciplinar*. Barcelona: Lebón.
- > Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela Española.
- > Cuetos, F. (2014). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer.
- > Cuetos, F. (1991). *Psicología de la Escritura*. Madrid: Escuela Española.
- > Rueda, M. (2003). *La lectura. Adquisición, dificultades e Intervención*. Salamanca: Amarú ediciones.
- > Jiménez, J y Ortiz, R. (2014). *Conciencia Fonológica y Aprendizaje de la Lectura. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- > Sánchez, E. (2010). *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Sevilla: Graó.
- > Das J.P., Kar C. y Rauno K. (1998). *Planificación cognitiva. Bases Psicológicas de la Conducta Inteligente*. Barcelona: Paidós.
- > Guía de Buenas Prácticas “El profesorado ante la enseñanza de la lectura” (Dpto. de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco).
- > Guía general sobre dislexia (Asociación Andaluza de Dislexia, ASANDIS).2010.
- > Proyecto de investigación: Estudio sobre la atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo IFIE, Ministerio de Educación.

- › CRITERIOS Y PAUTAS DE ACTUACIÓN ANTE LA DISLEXIA José Luis Navarro Sierra y Josep Lluís Cruz Cubells. Curso 2009-2010 del Seminario Provincial de Trastornos del Lenguaje formado por profesores de educación especial, miembros de EOEP y del CPR de Fraga con el apoyo de profesorado de universidad y miembros de la Asociación Aragonesa de Dislexia.

Referencias digitales

- › Sánchez, E. (2008). La comprensión lectora. En La lectura en España. Informe 2008: leer para aprender (pp. 191-208). Madrid: Fundación Germán Sánchez Rui-pérez. Recuperado de: <http://www.lalectura.es/2008/sanchez.pdf>
- › Sánchez, E., Rueda, M. y Orrantia, J. (1989). Estrategias de intervención para la reeducación de niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Comunicación, Lenguaje y Educación, 3-4, 101-111.
- › Sánchez, E., Orrantia, J. y Rosales, J. (1992). Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula. Comunicación Lenguaje y Educación, 3-4, 101-111.
- › Timoneda, C. y Pérez, F. (2013). Diagnóstico de las dificultades de lectura y escritura y de la dislexia basado en la Teoría PASS de la inteligencia utilizando la batería DN-CAS. Origen cognitivo de la dislexia. Aula abierta.



ANEXOS

Anexo I: Actividades y juegos para desarrollar una relación positiva

Hay que propiciar en el niño y la niña el desarrollo de una relación positiva con lo escrito. Para ello se pueden realizar algunas de las siguientes actividades y juegos.

Adivinando:

- › Es importante que el alumnado aprenda a encontrar en los textos pistas que puedan guiar la lectura: portada, títulos, ilustraciones, etcétera.
- › Jugar a utilizar estas pistas para prever o adivinar el contenido del texto.
- › Estimular la imaginación. Anticipar, prever, estimar. Con los libros de conocimientos podemos invitarles a anticipar las características de un objeto o animal, por ejemplo, y luego cerciorarse de si lo han acertado o no consultando el texto.
- › Inventar distintas formas de continuar un texto, una frase, un cuento, etcétera.

Jugando con las letras:

- › Se trata de que aprendan la correspondencia entre letras y sonidos.
- › Se puede jugar a comparar palabras, a encontrar semejanzas y diferencias entre los nombres por su longitud, coincidencia de algunas letras, la terminación o inicio de palabras semejantes, adivinar los nombres de palabras por la primera inicial en carteles, letreros, etcétera. Se debe plantear siempre como un juego.
- › Siempre podemos disponer de determinados juegos comerciales o elaborados en casa: Scrable, juegos de parejas de palabras al estilo de Memory, Scattergories, Intellect, el ahorcado, etcétera.

Compartiendo lecturas para facilitar la motivación:

- > Se trata de acceder a cierta variedad de lecturas sin necesidad de comprarlas todas ellas. Para ello, acostumbrarles a compartir con sus amigos y amigas sus libros y cuentos, acostumbrarles a anotar en un registro los libros prestados, y a tener organizados sus libros animándole a que organice su propia biblioteca con nuestra supervisión.
- > Guardar momentos para intercambiar opiniones sobre sus gustos y libros preferidos, contarle nuestros gustos y libros de los que guardamos un recuerdo especial en nuestra infancia. Se pueden proponer nuevos géneros acordes con la edad (aventuras, intriga u otros).

Visitando la librería y la biblioteca:

- > Podemos recabar información sobre los libros, enseñarles a elegir un buen libro (“el mejor libro, es el que más gusta a cada lector”).
- > Pidamos consejo sobre qué libro regalar a un amigo o amiga, a un hermano o hermana.
- > En la biblioteca pueden entender la diversidad de propósitos que tenemos al leer: divertirnos, aprender, estar informados, hacer tareas.
- > También es interesante que conozcan otros tipos de formato de lectura que existen, tales como revistas para el público infantil y comics.
- > Las revistas infantiles suelen ofrecer una sección de pasatiempos: sopas de letras, crucigramas y otros juegos. Realizarlos resulta de gran ayuda para mejorar capacidades que tiene que ver con el descifrado y la comprensión de textos.

Anexo II: Indicadores de alerta e indicadores de dislexia

Indicadores de alerta

El objetivo principal de este anexo es proporcionar un documento útil y práctico para el profesorado.

Es importante que el tutor o la tutora utilice estas tablas como herramienta para la detección del alumnado que manifieste dificultades de aprendizaje.

Alumno o alumna:

Fecha de nacimiento:

Centro educativo:

Tutor o tutora:

Curso:

Fecha de elaboración:

TABLA 1. INDICADORES DE ALERTA EN EDUCACIÓN INFANTIL	SI	NO
Dificultades en identificar el primer sonido de una palabra (sonido “m” de mesa, “p” de pala)		
Dificultades en la segmentación silábica me-sa, ca-sa, car-pe-ta		
Dificultades en la repetición de una secuencia de palabras y frases sencillas (mesa-muñeca-pelota)		
Escasa habilidad para recordar series de cosas (los días de la semana, estaciones, meses)		
Dificultades para aprender y utilizar el nombre de los colores, de las letras y de los números		
Dificultades en decir palabras que rimen (sol-col, pasa-casa)		
Dificultades de evocación (nombre) de objetos conocidos, viendo el dibujo		
Dificultades en memoria auditiva: aprender canciones, seguir ritmos musicales, seguir instrucciones		
Dificultades para asociar palabras con objetos/dibujos. (palabra «taza» con el objeto o dibujo de una «taza»)		
Dificultades en buscar la parte que le falta al dibujo		
Dificultades en identificar logotipos habituales (de la TV, comerciales, marcas)		
Dificultades en la ejecución de laberintos.		

TABLA 2. INDICADORES DE ALERTA EN 1º Y 2º DE EDUCACIÓN PRIMARIA	SI	NO
Persisten los indicadores de alerta de la Etapa de Educación Infantil		
Dificultades en identificar y manipular sonidos en posición inicial, intermedia y final de la palabra		
Dificultades en la producción de rimas		
Dificultades en la adquisición de la correspondencia fonema-grafema (sonido-letra)		
No se ha automatizado la lectura mecánica. Lectura con errores, no automática		
Dificultades para leer pseudopalabras (palabras raras)		
Comprensión lectora pobre a nivel de frases, textos breves		
Dificultades para seguir pistas		
Dificultades en el reconocimiento de la concordancia de género, número, tiempo		
Dificultades en el reconocimiento en una frase de palabras inventadas		
Dificultades para clasificar palabras según categorías (alimentos, vehículos, ropas)		
Dificultades en ordenar las ideas en un frase		

TABLA 3. INDICADORES DE DISLEXIA EN 3° Y 4° DE EDUCACIÓN PRIMARIA	SI	NO
En cuanto a la lectura		
Lectura lenta con vacilaciones, con mucho esfuerzo, silabeos, pérdida de la línea y muchas rectificaciones		
Cambia el orden de las letras-sílabas dentro de las palabras (inversión)		
Omite o añade letras, sílabas o palabras (omisiones y adiciones)		
Confunde letras simétricas “en espejo” (rotaciones)		
Cambia unas letras por otras (sustituciones)		
Junta y separa palabras de forma inadecuada (uniones-fragmentaciones)		
Perdura la forma de lectura silábica, dificultad para decodificar palabras aisladas		
Dificultades importantes en la lectura de pseudopalabras		
Presenta dificultades en palabras multisilábicas		
En la lectura inventa palabras		
Falta de comprensión lectora debido al sobreesfuerzo para decodificar los signos		

TABLA 3. INDICADORES DE DISLEXIA EN 3° Y 4° DE EDUCACIÓN PRIMARIA	SI	NO
En cuanto a la escritura		
Invierte letras, números y palabras en su escritura natural		
Comete un número elevado de faltas de ortografía natural y/o arbitraria		
Comete un número elevado de errores en los signos de puntuación		
No integra las reglas ortográficas trabajadas en clase		
Comete un número elevado de errores en la sintaxis (el orden de las palabras en las frases)		
Presenta dificultades a la hora de realizar un dictado (no sigue, se pierde, etcétera.)		
Comete un número elevado de errores en los copiados		
Presenta problemas en la calidad del grafismo y la organización del espacio		
Dificultades para planificar y redactar composiciones escritas		
Es incapaz de seguir los renglones rectos, de respetar los márgenes de los cuadernos, de organizar operaciones matemáticas en columna		

TABLA 4. INDICADORES DE DISLEXIA EN 5° Y 6° DE EDUCACIÓN PRIMARIA	SI	NO
En cuanto a la lectura		
Lectura lenta con vacilaciones, con mucho esfuerzo, silabeos, pérdida de la línea y muchas rectificaciones		
Cambia el orden de las letras-sílabas dentro de las palabras (inversión)		
Omite o añade letras, sílabas o palabras (omisiones y adiciones)		
Confunde letras simétricas “en espejo” (rotaciones)		
Cambia letras por otras (sustituciones)		
Junta y separa palabras de forma inadecuada (uniones-fragmentaciones)		
Perdura la forma de lectura silábica, dificultad para decodificar palabras aisladas		
Dificultades importantes en la lectura de pseudopalabras		
Presenta dificultades en palabras multisilábicas		
Falta de comprensión lectora debido al sobreesfuerzo para decodificar los signos		
Su velocidad y precisión lectora no se corresponden con la edad cronológica		
Se salta renglones al leer		
Se inventa palabras al leer		

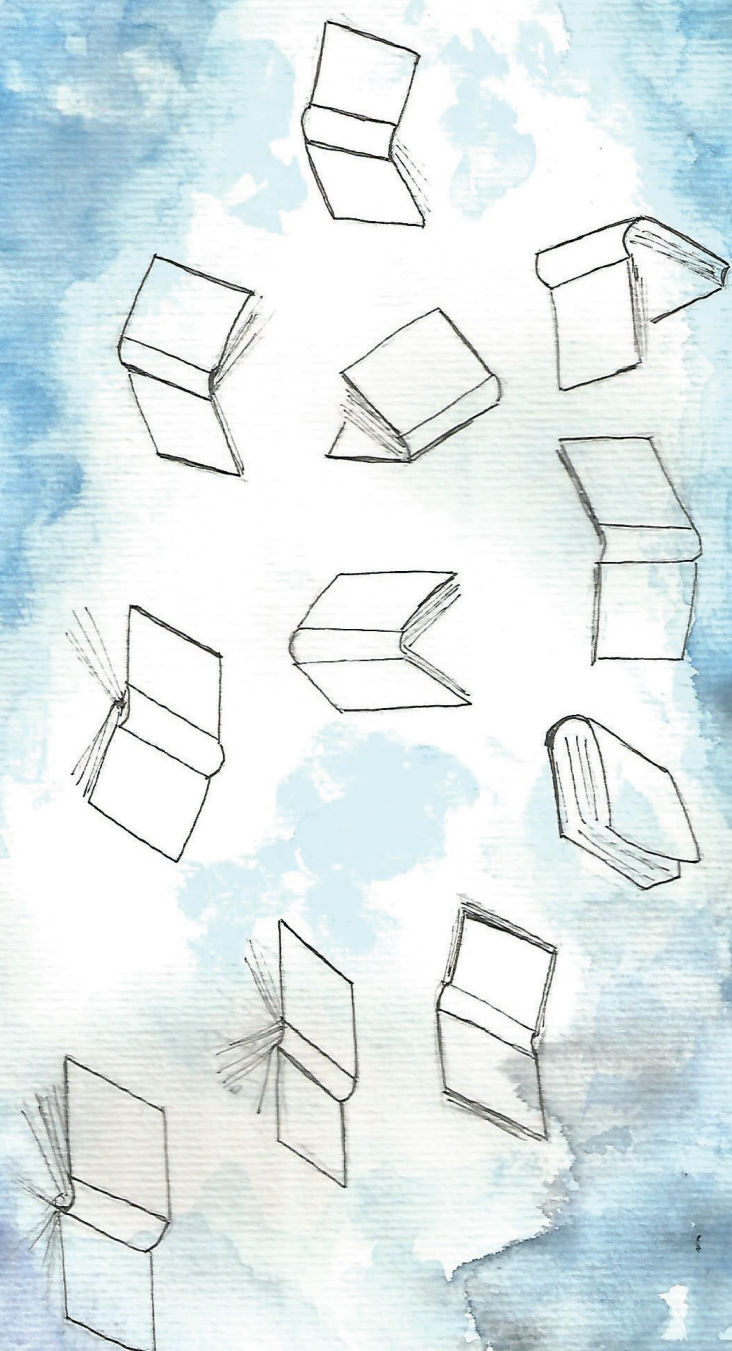
TABLA 4. INDICADORES DE DISLEXIA EN 5° Y 6° DE EDUCACIÓN PRIMARIA	SI	NO
En cuanto a la escritura		
Invierte letras, números y palabras en su escritura natural		
Comete un número elevado de faltas de ortografía natural y/o arbitraria		
Comete un número elevado de errores en los signos de puntuación		
No integra las reglas ortográficas trabajadas en clase		
Comete un número elevado de errores en la sintaxis (el orden de las palabras en las frases)		
Presenta dificultades a la hora de realizar un dictado (no sigue, se pierde, etcétera.)		
Comete un número elevado de errores en los copiados		
Presenta problemas en la calidad del grafismo y la organización del espacio		
Dificultades para planificar y redactar composiciones escritas		
Es incapaz de seguir los renglones rectos, de respetar los márgenes de los cuadernos, de organizar operaciones matemáticas en columna		

TABLA 5. INDICADORES DE DISLEXIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	SI	NO
En cuanto a la lectura		
Lectura lenta con vacilaciones, con mucho esfuerzo, silabeos, pérdida de la línea y muchas rectificaciones		
Cambia el orden de las letras-sílabas dentro de las palabras (inversión)		
Omite o añade letras, sílabas o palabras (omisiones y adiciones)		
Confunde letras simétricas “en espejo” (rotaciones)		
Cambia letras por otras (sustituciones)		
Junta y separa palabras de forma inadecuada (uniones-fragmentaciones)		
Perdura la forma de lectura silábica, dificultad para decodificar palabras aisladas		
Dificultades importantes en la lectura de pseudopalabras		
Presenta dificultades en palabras multisilábicas		
Falta de comprensión lectora debido al sobreesfuerzo para decodificar los signos		
Su velocidad y precisión lectora no se corresponden con la edad cronológica		
Se salta renglones al leer		
Se inventa palabras al leer		
Dificultades para comprender y escribir segundas lenguas		

TABLA 5. INDICADORES DE DISLEXIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	SI	NO
En cuanto a la escritura		
Invierte letras, números y palabras en su escritura natural		
Comete un número elevado de faltas de ortografía natural y/o arbitraria		
Comete un número elevado de errores en los signos de puntuación		
No integra las reglas ortográficas trabajadas en clase		
Comete un número elevado de errores en la sintaxis (el orden de las palabras en las frases)		
Presenta dificultades a la hora de realizar un dictado (no sigue, se pierde, etcétera.)		
Comete un número elevado de errores en los copiados		
Presenta problemas en la calidad del grafismo y la organización del espacio		
Dificultades para planificar y redactar composiciones escritas		
Es incapaz de seguir los renglones rectos, de respetar los márgenes de los cuadernos, de organizar operaciones matemáticas en columna		



ANOTACIONES



En la actualidad se desarrollan distintas actuaciones tanto en la detección como en la intervención de la dislexia. Las autoras de esta guía, como profesionales de la educación, nos presentan un modelo práctico de intervención basado en la detección temprana y actuación en el aula de las dificultades en la lectura.

Esta guía ha surgido del trabajo conjunto y de colaboración de profesionales de la orientación educativa de nuestra Comunidad Autónoma, con la intención de diseñar unas tablas de detección por etapas educativas. Además, pretende conducir la intervención con el alumnado con dislexia desde un enfoque inclusivo, creando para el aula orientaciones educativas. Así mismo, han considerado necesario incorporar orientaciones para las familias, implicando a las mismas en el aprendizaje de sus hijos e hijas y en colaboración activa en la comunidad educativa.

Por lo tanto, el valor de esta guía radica en su carácter práctico y colaborativo de quienes intervienen en la comunidad educativa.

Lola Ronda