



ORIENTACIONES

para dar respuesta
al alumnado con **dificultades
de lectoescritura** en la
escuela inclusiva: **dislexia**



Orientaciones
para dar respuesta al alumnado
con **dificultades de lectoescritura**
en la escuela inclusiva: **dislexia**



Orientaciones para dar respuesta al alumnado
con dificultades de lectoescritura en la escuela inclusiva: dislexia

© Junta de Castilla y León, 2022
Consejería de Educación
Dirección General de Planificación, Ordenación y Equidad Educativa

Autoras:

Ana Isabel Blanco García
Presidenta de Fediscyl y Catedrática de Escuela Universitaria de la Universidad
de León

María Trinidad Ferrero Vicente
Equipo de Orientación Educativa y Multiprofesional para la Equidad Educativa
de Castilla y León, CREECYL

Mercedes Isabel Rueda Sánchez
Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Sin Obra derivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0).



Diseño y maquetación: Patrimonio Inteligente



El presente documento está dedicado a todo el alumnado con dificultades lectoras y a las personas de su entorno, desde la familia al profesorado y profesionales que trabajan cada día para que la vida de dichas personas sea más justa y equitativa.

María Trinidad Ferrero Vicente





Esta guía ha sido realizada por el Equipo de Orientación Educativa y Multiprofesional para la Equidad Educativa de Castilla y León (CREECYL), perteneciente al Servicio de Equidad y Orientación Educativa de la Dirección General de Planificación, Ordenación y Equidad Educativa de la Consejería de Educación de Castilla y León.

Se ha contado con la colaboración de Ana Isabel Blanco García y Mercedes Isabel Rueda Sánchez. Les agradecemos su participación en el enriquecimiento de este documento.

En esta sociedad cambiante y exigente, que ha sido capaz de situar con precisión una cápsula en Marte o descubrir la vacuna para la COVID 19 en poco más de un año, aún se necesita, y se revela como una herramienta imprescindible, una de las más antiguas tecnologías creadas por el ser humano. La tecnología que, según argumenta Olson, nos hizo pasar de seres humanos a seres civilizados, aunque resulte complicado de creer en los tiempos en los que vivimos. Una herramienta, una tecnología sofisticada de hace casi seis mil años, la lectura.

En esta tesitura, aprender a leer sigue siendo relevante, necesario e incluso de un gran valor educativo para un buen desarrollo y adaptación del individuo, pues es un medio de comunicación, disfrute y conocimiento. La lectura transforma y nos transforma, enriquece nuestro sistema cognitivo, lingüístico e influye en la comprensión de las emociones; las propias y las ajenas. Si esto es así, en línea con las ideas del maestro José Morais, no podemos permitir ni aceptar que, en una sociedad moderna, alfabetizada e inclusiva, haya personas que no puedan optar al aprendizaje, enriquecimiento y placer de la lectura.

Conocer y comprender qué implica leer, desde la alfabetización emergente fruto del contacto con lo escrito, hasta cómo aprende a leer nuestro cerebro, es necesario para tener la capacidad de observar a los escolares y valorar si están desarrollando los procesos cognitivos y las competencias necesarias para el logro de este complejo y exigente aprendizaje. Como competencia cultural, la lectura requiere una instrucción precisa y en muchas ocasiones personalizada y adecuada a las características del aprendiz. Esto es así ya que lo que se necesita para aprender a leer y activar los procesos y conexiones neurológicas necesarias para tal fin es igual para la totalidad de los escolares, pero el modo de activarlos y de enseñar o proporcionar el acceso a ese aprendizaje puede y debe ser diferente según las características del escolar. Este es el caso de las personas con dislexia, ese trastorno del neurodesarrollo que causa dificultades en el aprendizaje de la lectura y que requiere una detección temprana y una forma adecuada de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de quien tiene esa dificultad.

Tanto la detección temprana como la instrucción adecuada y requiere un conocimiento específico sobre qué es la dislexia, qué características tienen los escolares que presentan esta dificultad de aprendizaje y cuáles son las herramientas que pueden permitir evaluar e intervenir para favorecer el desarrollo integral del escolar con dislexia en el aula. Esta intervención, además de tener como objetivo favorecer el aprendizaje de la lectura ha de considerar en todo momento la dimensión afectivo motivacional y emocional implicada en cualquier aprendizaje, también en el lector. Tanto las familias como los profesionales tenemos que conocer sobre la dislexia desde las evidencias científicas para abordar esta dificultad en el aprendizaje de la lectura desde la comprensión, el afecto y el sostén emocional en el caso de las familias y desde el despliegue/desarrollo de las herramientas y los procedimientos adecuados para la detección y la intervención en el caso de los profesionales. En este contexto, estas «Orientaciones para dar respuesta educativa al alumnado con dificultades de lectoescritura en la escuela inclusiva: dislexia» que aquí se presentan pretenden aportar, desde los datos recogidos de las evidencias científicas, un corpus de conocimiento básico y necesario para abordar la comprensión de la dislexia. Por lo tanto, la perspectiva con la que se enfoca es aquella que pretende un cambio de mirada hacia una escuela más inclusiva en la que estos escolares, a veces invisibles, tengan el foco y la ayuda que necesitan para progresar en el desarrollo de su aprendizaje en las mismas condiciones que los escolares sin dificultades en el aprendizaje lector.

Mercedes I. Rueda

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	9
¿POR QUÉ ELABORAR UNAS ORIENTACIONES SOBRE DIFICULTADES DE LECTOESCRITURA?	9
2. MARCO CONCEPTUAL	11
2.1. CONCEPTO DE DISLEXIA	13
2.2. ORIGEN Y CAUSAS DE LA DISLEXIA	14
2.3. COMORBILIDAD	17
2.4. CLASIFICACIÓN DE LA DISLEXIA	19
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y COMPONENTES BÁSICOS DEL APRENDIZAJE LECTOR	21
4. DETECCIÓN TEMPRANA	25
4.1. INDICADORES DE RIESGO EN EDUCACIÓN INFANTIL	26
4.2. INDICADORES EN EDUCACIÓN PRIMARIA	27
4.3. INDICADORES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	28
4.4. ASPECTOS SOCIOEMOCIONALES Y ATENCIONALES	29
5. EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y NECESIDADES EDUCATIVAS	30
5.1. EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO METALINGÜÍSTICO	31
5.2. EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS LECTOESCRITORES	31
5.3. EVALUACIÓN DE OTROS PROCESOS DEL DESARROLLO	35
5.4. EVALUACIÓN DEL CONTEXTO SOCIOFAMILIAR Y ESCOLAR	36

6. INTERVENCIÓN EN LAS DIFICULTADES DE LECTOESCRITURA: ASPECTOS PREVIOS, MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y PLAN DE TRABAJO	38
6.1. ASPECTOS PREVIOS A LA INTERVENCIÓN	39
6.2. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	40
A. Prevención de las dificultades en la lectoescritura	40
B. Medidas ordinarias	43
C. Medidas especializadas	48
6.3. PLAN DE TRABAJO DESDE UN ENFOQUE MULTIDIMENSIONAL	48
A. Intervención con el alumno/a	48
A.1. Asesoramiento al alumnado	49
A.2. Componentes del aprendizaje lector, denominación rápida de imágenes y memoria de trabajo verbal	50
A.3. Intervención en el área de lengua extranjera	63
A.4. Tecnologías y técnicas de trabajo intelectual	65
B. Actuaciones del/para el profesorado	68
C. Participación y colaboración de/con las familias	71
7. BIBLIOGRAFÍA	76
8. ANEXOS	86
ANEXO 1. EVOLUCIÓN DE LA DISLEXIA	86
ANEXO 2. OTRAS ÁREAS DE INTERVENCIÓN	87
ANEXO 3. RECURSOS	105
ANEXO 4. LISTADO DE PRUEBAS PSICOPEDAGÓGICAS	113

1. INTRODUCCIÓN

¿Por qué elaborar unas orientaciones sobre dificultades de lectoescritura?

Hemos de decir que la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE)*, establece en el preámbulo que en «la etapa primaria se pone el énfasis en la atención a la diversidad del alumnado y en la prevención de las dificultades de aprendizaje, actuando tan pronto como éstas se detecten». Asimismo, en el artículo 71, apartado 3 se indica que «las administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas».

La *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) en la sección cuarta, artículo 79 bis, del Título II Equidad en la Educación*, «se indica que corresponde a las Administraciones Educativas adoptar las medidas necesarias para *identificar* al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y *valorar* de forma temprana sus necesidades».

En el preámbulo de la misma ley, se establece que «la *escolarización* del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo deberá estar regida por los principios de inclusión y participación, calidad, equidad, no discriminación e igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo y accesibilidad universal para todo el alumnado».

En la etapa de educación primaria «se pondrá especial énfasis en garantizar la inclusión educativa, en la atención personalizada, en la *prevención* de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades».

Asimismo, en dicha ley se modifica el apartado 2, del artículo 71 de la LOE, indicando que «corresponde a las Administraciones Educativas asegurar los *recursos* necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar trastornos de aprendizaje, entre otros, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado».

Por otro lado, se lleva a cabo la modificación de la LOE indicando en el artículo 4 de la enseñanza básica que «a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para todo el alumnado, se adoptará la *educación inclusiva* como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las *medidas organizativas, metodológicas y curriculares* pertinentes, según lo dispuesto en la ley, conforme a los principios del Diseño universal de aprendizaje, garantizando en todo caso los derechos de la infancia y facilitando el acceso a los apoyos que el alumnado requiera».

En este mismo sentido se concreta la *ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León y el ACUERDO 29/2017, de 15 de junio* por el que se aprueba el *II Plan de Atención a la Diversidad de Castilla y León*.

Además, en el *II Plan de Atención a la Diversidad*, se establece la línea estratégica 2 de «mejora del proceso de prevención, detección e intervención temprana de las necesidades educativas del alumnado» y se plantea el desarrollo de una prueba de cribado para dificultades de lectura y otra para dificultades de matemáticas.

Por último, en la línea estratégica 3, objetivo específico 1, del mismo plan, se sugiere «la necesidad de avanzar hacia la consecución de los objetivos 2020 incrementando las tasas de titulados en Educación Secundaria, bachillerato y estudios técnicos, así como conocer con exactitud la tasa de abandono escolar temprano y su evolución histórica (con especial atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo) y se determina la elaboración de pruebas de detección precoz de dificultades de aprendizaje».

Por otro lado, hemos de tener en cuenta que la tasa de abandono escolar entre 18 y 24 años, en el año 2020 en España, se sitúa en un 16%, según datos de la Encuesta de Población Activa siendo el nivel más bajo desde que se tienen datos, pero lejos del objetivo que se marca la Comisión Europea que pide un 15% como tasa de abandono escolar. Las razones del abandono escolar son variadas y pueden situarse en el entorno educativo, en experiencias previas o en características personales tales como los problemas de aprendizaje. El abandono escolar en alumnos con dificultades específicas de aprendizaje se sitúa entre un 40-56 %, según Alemany, C., (2019).

En coherencia con la normativa actual que rige la educación en nuestra Comunidad Autónoma, debemos basarnos en el principio de inclusión cuya premisa es que todas las escuelas y los agentes educativos y sociales que en ella participan, deben acoger a todo el alumnado, al margen de condiciones particulares, personales, culturales o sociales.

Nos adherimos así al planteamiento de Ainscow (2004), quien señala que la inclusión escolar no se puede llevar a cabo sin: la presencia, la participación y la construcción de conocimientos y la permanencia en el sistema educativo.

Todos estos aspectos conllevan la necesidad de desarrollar actuaciones comunes en todos los centros educativos de Castilla y León sostenidos con fondos públicos que requieran recursos personales y materiales a través de una coordinación exhaustiva entre todos los implicados, de ahí que la Consejería de Educación ha dado el visto bueno a la realización de estas orientaciones con el objetivo de aunar esfuerzos y conseguir un cambio de mirada sobre el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y especialmente del alumnado con dislexia y con esto contribuir a eliminar barreras para el aprendizaje y la participación facilitando las oportunidades y el acceso igualitario al aprendizaje.

Las orientaciones que a continuación se presentan están dirigidas al profesorado de todas las etapas educativas y las familias con hijos/as con dificultades lectoescritoras, fundamentalmente dislexia.

2. MARCO CONCEPTUAL

National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD, 1994) establece que: «Las dificultades de aprendizaje son un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos, manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de la capacidad para entender, hablar, leer, escribir, razonar o para las matemáticas».

Estos trastornos son intrínsecos al individuo, y presumiblemente debidos a una disfunción del sistema nervioso, pudiendo continuar a lo largo del proceso vital. Pueden manifestarse problemas en conductas de autorregulación e interacción social, pero estos hechos no constituyen por sí mismos una dificultad de aprendizaje.

Aunque las dificultades de aprendizaje se pueden presentar concomitantemente con otras discapacidades (por ejemplo, déficit sensorial, retraso mental, trastornos emocionales severos) o con influencias extrínsecas (como diferencias culturales, instrucción insuficiente o inapropiada), no son el resultado de dichas condiciones o influencias.

En 2012, se publica desde el MEC un estudio elaborado por Eurydice España-REDIE, consistente en el análisis de la situación del alumnado con dislexia en el sistema educativo con el fin de estudiar propuestas de intervención en el ámbito escolar y socio-comunitario. En el mismo se definen las dificultades de aprendizaje como «un grupo heterogéneo de alteraciones en uno o más procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción del lenguaje, lectura, escritura y/o cálculo aritmético, con implicaciones relevantes para el aprendizaje escolar; con base neurobiológica, pueden manifestarse a lo largo del ciclo vital». (pág. 16).

Las dificultades de aprendizaje se reflejan en la clasificación DSM-V refiriéndose al *trastorno específico del aprendizaje* indicando que conlleva los siguientes criterios:

A. Dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas, evidenciado por la presencia de, al menos, uno de los siguientes síntomas que han persistido por lo menos durante 6 meses, a pesar de intervenciones dirigidas a estas dificultades:

1. Lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo (por ejemplo, lee palabras sueltas en voz alta incorrectamente o con lentitud y vacilación, con frecuencia adivina palabras, dificultad para expresar bien las palabras).

2. Dificultad para comprender el significado de lo que lee (por ejemplo, puede leer un texto con precisión pero no comprende la oración, las relaciones, las inferencias o el sentido profundo de lo que lee).

3. Dificultades ortográficas (por ejemplo, puede añadir, omitir o sustituir vocales o consonantes).

4. Dificultades con la expresión escrita (por ejemplo, comete múltiples errores gramaticales o de puntuación en una oración; organiza mal el párrafo; la expresión escrita de ideas no es clara).

5. Dificultades para dominar el sentido numérico, los datos numéricos o el cálculo (por ejemplo, comprende mal los números, su magnitud y sus relaciones; cuenta con los dedos para sumar números de un solo dígito en lugar de recordar la operación matemática como hacen sus iguales; se pierde en el cálculo aritmético y puede intercambiar los procedimientos).

6. Dificultades con el razonamiento matemático (por ejemplo, tiene gran dificultad para aplicar los conceptos, hechos u operaciones matemáticas para resolver problemas cuantitativos).

B. Aptitudes académicas sustancialmente por debajo de lo esperado para la edad del individuo. Interfieren en su rendimiento académico, laboral o con las actividades de la vida cotidiana. Esto se confirma con pruebas estandarizadas.

C. Las dificultades de aprendizaje comienzan en la edad escolar pero pueden no manifestarse hasta que las demandas académicas superen las capacidades del individuo.

D. Las dificultades NO se deben a:

- Discapacidad Intelectual
- Problemas de audición, visión
- Socioeconómicos o culturales
- Diferencias lingüísticas
- Falta de enseñanza

A partir de aquí y por ser las dificultades en la lectura y en concreto la dislexia, una de las dificultades de aprendizaje más frecuente en la escuela y que requiere una detección e intervención inclusiva desde el contexto educativo, nos centraremos en ella, siendo posible que más adelante, en *orientaciones sucesivas*, podamos analizar y reflexionar sobre otras dificultades de aprendizaje.

Teniendo en cuenta la tasa de abandono escolar indicada más arriba y que entre un 10 y un 15% de la población sufre dificultades de aprendizaje, y de todos ellos, el 80% padece

dificultades lectoescritoras (dislexia), se plantea la necesidad de llevar a cabo una intervención especializada dirigida a los casos ya detectados y tomar medidas para la implantación de la prevención y detección temprana de dificultades de aprendizaje, en concreto las dificultades lectoescritoras ya que entre uno o dos escolares por aula presenta este tipo de dificultades.

2.1. Concepto de dislexia

El trastorno de adquisición de la lecto-escritura (dislexia evolutiva), se debe fundamentalmente a una dificultad con la representación y uso de la información fonológica necesario para un buen desarrollo de la correspondencia letras-sonidos (Snowling, 2000; Stanovitch y Siegel, 1994; Ramus, 2001, 2006).

Las dificultades surgen en personas que tienen suficientes oportunidades educativas, una inteligencia normal, asisten a clase y tienen interés por aprender a leer.

La **Asociación Internacional de Dislexia** (IDA) la define como una dificultad específica del aprendizaje de origen neurobiológico que se caracteriza por dificultades de precisión y fluidez en el reconocimiento de palabras y por problemas en la decodificación y deletreo. Está afectada la conciencia fonológica (capacidad para reflexionar sobre la propia lengua de forma que el alumno/a es mentalmente consciente de que las frases se dividen en palabras y las palabras en sílabas y en fonemas) y otras tareas directamente relacionadas con la fonología como son el nombrado rápido de imágenes, la memoria verbal a corto plazo, el aprendizaje de palabras nuevas y sus significados o la repetición de palabras.

Según Snowling y Hulme, (2012) la dislexia conlleva «dificultades en la conciencia fonológica, memoria verbal y velocidad de procesamiento verbal» generando un compromiso en la automatización del proceso lector.

En la guía de consulta de los **criterios diagnósticos del DSM-V**, se incluyen las dificultades en la lectura en el *trastorno específico de aprendizaje*. En concreto se plantea que hay que *especificar la precisión en la lectura de palabras, velocidad o fluidez de la lectura y la comprensión de la lectura*.

En la misma guía se incluye: «Nota: La dislexia es un término alternativo utilizado para referirse a un patrón de dificultades del aprendizaje que se caracteriza por problemas con el reconocimiento de palabras en forma precisa o fluida, deletrear mal y poca capacidad ortográfica. Si se utiliza dislexia para especificar este patrón particular de dificultades, también es importante especificar cualquier dificultad adicional presente, como dificultades de comprensión de la lectura o del razonamiento matemático».

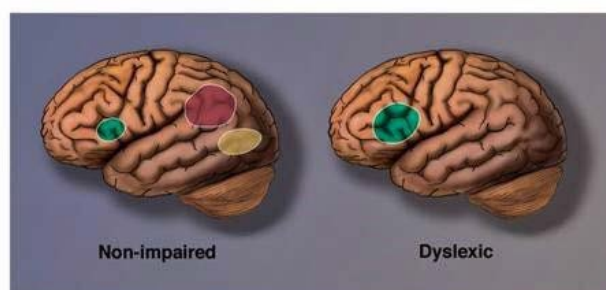
Las dificultades disléxicas perduran a lo largo de toda la vida de la persona y esta pondrá en marcha, en algunos casos, estrategias compensadoras de sus dificultades. Se estima que entre el 22 al 25% de disléxicos compensarán sus dificultades iniciales. La compensación también puede venir determinada por las medidas educativas y apoyo sostén emo-

cional por parte de las familias, el un esfuerzo sostenido de escolar y las capacidades intelectuales (Rueda y Sánchez, 2011). La unión de todos estos factores influirá positivamente en el progreso del escolar con dislexia a lo largo de su vida académica.

2.2. Origen y causas de la dislexia

En la actualidad existe consenso en el ámbito de la investigación al señalar tres causas principales de la dislexia. Una causa es de **índole genético**, otra **neurológica** y una tercera causa de carácter **cognitivo**.

Neural Signature for Dyslexia: Disruption of Posterior Reading Systems



© Sally Shaywitz, *Overcoming Dyslexia*, 2003

Respecto al factor **genético**, existen diferentes estudios que avalan la influencia, compleja y heterogénea, de la genética en el desarrollo de la dislexia. Se establece que la base genética influye un 60% mientras que los factores ambientales un 40%.

La dislexia evolutiva es un trastorno del neurodesarrollo con un componente genético y por ello posible heredabilidad. En este sentido, según el denominado Estudio Colorado de Gilger, Pennington y DeFries, al estudiar a gemelos idénticos, cuando uno de ellos presentaba dislexia, había una probabilidad de 70% de que el otro hermano también la presentase. En el caso de mellizos que no comparten la idéntica carga genética, la probabilidad bajaba a un 45%. Por otro lado se establecen que entre el 23 y 65% de los niños/as de padres disléxicos también son disléxicos.

Además del factor hereditario, los casos con dislexia presentan alteraciones neurobiológicas que inciden sobre las funciones cognitivas vinculadas principalmente al componente fonológico del lenguaje oral (Hulme y Snowling, 2009).

Desde un punto de vista **neurológico** y según algunos estudios, las personas con dislexia podrían presentar menor **conectividad** en zonas temporoparietooccipitales del hemisferio izquierdo implicadas en la lectura. En concreto, hay menos conectividad entre el

tálamo auditivo y la corteza auditiva y anomalías en las conexiones entre la corteza temporo-parietal y el cerebelo con otras regiones cerebrales.

Asimismo, se ha encontrado una alteración del volumen en la materia gris en regiones del lóbulo temporal y occipital del hemisferio izquierdo. Además, los análisis neurológicos realizados, indican la presencia de pequeñas cicatrices mielinizadas principalmente en la región frontal.

Las personas con dislexia presentan una falla en la sincronización de la activación en las diferentes áreas del cerebro y la coordinación de la zona anterior y posterior del cerebro. Emplean más tiempo en la activación encadenada de las diferentes áreas cerebrales. Esto hace que no automaticen las reglas de correspondencia grafema-fonema y que presenten dificultades de integración de las letras en palabras.

Los estudios de Galaburda *et al.* (1989; 1990) llevan a pensar que estas anomalías son debidas a ectopias o pequeños grupos de células fuera del lugar que les corresponde y displasias o alteraciones en la laminación cortical. Estas ectopias aparecen en áreas perisilvianas del hemisferio izquierdo (Galaburda, *et al.*, 1985, 2006), junto con anomalías en el cuerpo calloso (Duara *et al.*, 1991), en los tractos de materia blanca que subyacen a la unión temporo-parietal izquierda (Klingberg *et al.*, 2000), y el cerebelo (Rae *et al.*, 2002).

Asimismo, se concluye que las personas con dislexia **no presentan asimetrías cerebrales** al igual que otras personas sin dificultades. Las alteraciones estructurales modifican el patrón de activación cerebral durante la lectura con lo que la activación del hemisferio izquierdo es menor y se sobreactiva el hemisferio derecho. Esto genera una manera diferente de procesar la información.

Parece que estas alteraciones hacen que se utilicen circuitos de lectura distintos más dependientes del hemisferio derecho. Todo ello consecuencia de la migración neuronal puesto que estas diferencias se encuentran en niños/as que todavía no han aprendido a leer.

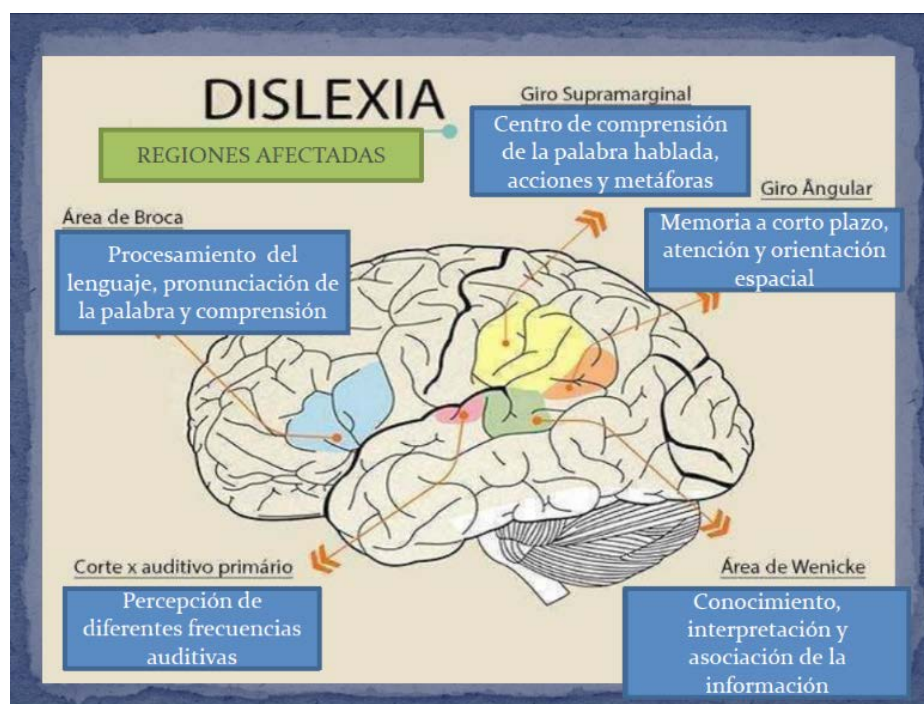
En estos niños/as, que no saben todavía leer, y que posteriormente han desarrollado dislexia, se ha visto menor cantidad de fibras en la materia blanca. También se ha detectado una degradación en la integridad microestructural de la materia blanca, en la región parietotemporal (Klingberg, Hedehus, Temple, Salz, Gabrieli, Moseley *et al.* 2000; Deutsch, Dougherty, Bammer, Sick, Gabrieli y Wandell, 2005).

En este contexto se puede hablar también de la **Teoría Magnocelular**, podemos decir que las magnocélulas se encargan de transmitir información visual al cerebro y sobre estímulos parpadeantes y en movimiento y se implican en la coordinación del movimiento. Asimismo, participan en los movimientos oculares implicados en la lectura y parece que estos movimientos son de menor tamaño en los disléxicos. Se apunta que el cerebelo toma parte en la coordinación de los movimientos oculares mientras leemos, y que las magnocélulas llevan información a esta zona del cerebro, con lo que podría haber alguna alteración en el cerebelo de personas con dislexia, ya que también presentan menor activación de esa zona cerebral mientras leen.

Por último, desde el **enfoque cognitivo**, se establece que las dificultades en lectoescritura pueden estar causadas por un déficit en el procesamiento visual y que conlleva alteraciones a nivel oculomotor.

También, se pueden constatar *problemas de percepción del habla* sobre todo en tareas que requieren un procesamiento auditivo rápido, dificultades en tareas que suponen análisis de las propiedades temporales del habla y secuencias sonoras, en las que se tiene que detectar el orden o el ritmo. Estas dificultades se relacionan con la alteración de la percepción de estímulos auditivos de corta duración o de transición rápida lo que da lugar a pobres representaciones de los fonemas y a dificultades en la discriminación de fonemas fonéticamente similares.

Centrándonos en los **aspectos psicolingüísticos**, la investigación actual establece que las personas que padecen dislexia presentan dificultades metalingüísticas, es decir, un *déficit en el procesamiento fonológico* no solo de las palabras, sino también dificultades en las habilidades fonológicas relacionadas con la conciencia fonológica o en la memoria de trabajo verbal. Estas dificultades son consecuencia de los aspectos neurológicos, anteriormente comentados y pueden ser explicadas por el modelo de *déficit fonológico*, que trata de aclarar las dificultades en la habilidad de transformar el habla en códigos lingüísticos y su manipulación en la memoria de trabajo, así como su almacenamiento y recuperación de la memoria a largo plazo. De aquí derivan las dificultades en la conversión grafema-fonema y en la representación ortográfica de las palabras.



Fuente: ampapinardesanjose.org

Todo lo planteado nos lleva a pensar que ya en la etapa de educación infantil aparecen *signos de riesgo* asociados al desarrollo del lenguaje, la denominación rápida, inadecuado nivel de competencia metalingüística, memoria verbal... que posteriormente van a incidir en la lectoescritura. En este sentido, se recomienda llevar a cabo una detección temprana de riesgos de dificultad y proponer intervenciones preventivas desde los primeros niveles de la etapa de educación infantil, evitando de esta forma una identificación y/o diagnósticos tardíos basados en criterios de discrepancia entre las posibilidades cognitivas del alumnado y el rendimiento académico a nivel lector.

2.3. Comorbilidad

La dislexia puede surgir como un trastorno único pero también se puede presentar en coexistencia o comorbilidad con otros trastornos del neurodesarrollo como la discapacidad intelectual, el trastorno de la comunicación, el trastorno autista, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad o los trastornos motores, por lo que pudieran ser trastornos conectados por esas dificultades en el desarrollo.

Cuando la dislexia aparece en comorbilidad con los trastornos del neurodesarrollo que forman parte del mismo grupo diagnóstico como dislexia con dificultades en las matemáticas o dislexia y dificultades en la expresión escrita, hablamos de *comorbilidad homotípica*. Si la coexistencia es con otros trastornos del neurodesarrollo como es el caso de dislexia con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), trastorno específico del lenguaje (TEL) o trastorno del desarrollo de la coordinación (TDC), la comorbilidad se denomina *heterotípica*.

Los trastornos que más comúnmente se relacionan con la dislexia y que normalmente producen un empeoramiento de la sintomatología y con los que es necesario realizar un diagnóstico diferencial son: el déficit de atención con hiperactividad, el trastorno en la expresión escrita, trastorno de las matemáticas, trastorno específico del lenguaje, trastorno de la coordinación y trastorno emocional-ansiedad.

Hay que destacar que hay una gran diversidad en los porcentajes entre las diferentes investigaciones, no obstante todas coinciden en que la comorbilidad es más alta de lo que se pudiera esperar inicialmente.

A continuación se indican las tasas de comorbilidad más frecuentes entre la dislexia y otros trastornos del desarrollo (Moll, K., Snowling, M.J y Hulme, C., 2020):

- Entre el 11% y 70% para dislexia/ matemáticas (Moll, Kunze, Neuhoff, Bruder y Schulte-Körne, 2014).
- Entre 20% y 50% para dislexia / TDAH (Hendren, Haft, Black, White y Hoefft, 2018).
- Entre el 9% y el 29% para dislexia/ trastornos emocionales-ansiedad (Carroll, Maughan, Goodman y Meltzer, 2005 ; Margari *et al.*, 2013).
- Entre un 2% y 7% para dislexia / trastorno de la coordinación.

Según algunos estudios, el 43 % de los niños con TEL tienen dificultades en lectoescritura y el 55% de los niños con dislexia cumplen criterios de TEL.

DEFINICIÓN DEL TRASTORNO	
Trastorno específico del lenguaje (TEL/TDL)	<p>Siguiendo a Benitez-Burraco (2007) los individuos que presentan TEL/TDL podrían manifestar alguna forma de dislexia. Ambos podrían compartir un déficit en la memoria fonológica a corto plazo que determina la tasa de adquisición léxica y posiblemente la sintáctica con base genérica significativa. También podría existir un segundo déficit que afectaría a la capacidad de resolución temporal de manera que impediría discriminar de forma efectiva estímulos breves y próximos tal y como ocurre en el caso de la dislexia.</p>
Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)	<p>El TDAH, según Young, S. (2013) es un trastorno multifacético, heterogéneo, que conlleva déficit de atención, exceso de actividad motora e impulsividad. Es el trastorno que más se asocia con la dislexia. Comparte con la dislexia el síndrome disejecutivo y baja velocidad de procesamiento.</p>
Discalculia	<p>La discalculia, de acuerdo al DSM-V, es un término utilizado para referirse a un patrón de dificultades que se caracteriza por problemas de procesamiento de la información numérica, aprendizaje de operaciones aritméticas y cálculo correcto o fluido.</p> <p>Las dificultades disléxicas y matemáticas comparten factores de riesgo (Snowling, Moll y Hulme, 2020) como por ejemplo un lenguaje deficiente. Comparten el déficit en conciencia fonémica y en denominación rápida.</p>

<p>Trastorno de desarrollo de la coordinación (TDC)</p>	<p>Según el DSM-V supone un nivel de adquisición y ejecución de habilidades motoras coordinadas muy por debajo de lo esperado para la edad cronológica del Individuo, la oportunidad de aprendizaje y el uso de las aptitudes. Con la dislexia comparte la incapacidad para establecer secuencias motrices, déficit en la ejecución (ejercicio, coordinación y/o gesticulación, integración de rutinas motrices). También afecta al grafismo. Presentan problemas en la motricidad gruesa, control postural, mala coordinación y facilidad para caerse, suelen tener dificultades para organizarse, en general, no solamente en lo motriz, bajas puntuaciones en la velocidad de procesamiento.</p>
<p>Trastorno afectivo</p>	<p>Los escolares con dislexia presentan el peligro de manifestar alteraciones afectivas como consecuencia de los fracasos tanto en el ámbito escolar como en las actividades de la vida cotidiana. Pueden desarrollar problemas emocionales y/o comportamentales como ansiedad que se manifiesta más habitualmente en problemas alimentarios o de sueño, somatizaciones, irritabilidad, cambios de humor. También pueden presentarse síntomas depresivos y trastornos relacionados secundarios a su pobre autoconcepto, así como trastornos de conducta perturbadora.</p>

2.4. Clasificación de la dislexia

A lo largo de la explicación nos referimos a la **dislexia evolutiva** dado su carácter evolutivo y la predisposición a desarrollarla. Debemos diferenciarla de la dislexia adquirida producida por una lesión cerebral y que recibe el nombre de alexia.

Dentro de la dislexia evolutiva podemos encontrar la dislexia fonológica y dislexia superficial.

En el caso de la **dislexia fonológica** está afectado el mecanismo de conversión grafema-fonema lo que supone dificultad para hacer uso de la ruta fonológica con dificultad o incapacidad para leer palabras desconocidas o pseudopalabras afectando, así a la adquisición del sistema de reglas de conversión grafema-fonema. Esto conlleva las siguientes dificultades:

- Adiciones y omisiones.
- Dificultades relacionadas con la familiaridad o no con las palabras.
- Efecto de longitud: más errores cuanto más larga es la palabra.
- Rectificaciones y vacilaciones.
- Sustituciones de unos grafemas por otros de acuerdo a la semejanza fonológica y visual.
- Confusiones en grafemas de baja frecuencia (x, j, k).
- Confusiones dependientes del contexto (c,g).
- Baja velocidad lectora.
- Errores de lexicalización.
- Errores derivativos o morfológicos (cambios de sufijos).
- Sustituciones en palabras funcionales.
- Dificultades en las dobles grafías y con sonidos cuando no hay correspondencia entre las grafías, una a una.

En el caso de la **dislexia superficial** está afectada la ruta léxico-semántica o directa lo que conlleva la no asociación de la globalidad de la palabra con la pronunciación, aunque también podría haber dificultades fonológicas leves entendidas como un retraso en el patrón normal de desarrollo (Manis *et al.*, 1996; Stanovich *et al.*, 1997) o dificultades en la velocidad de procesamiento (Bowers y Wolf, 1993). Las dificultades que nos podemos encontrar son:

- Lectura dificultosa, baja fluidez lectora, silabeos y/o retrocesos.
- Bajo ritmo lector con pocos errores.
- Problemas de acceso a la recuperación de la palabra.
- Conversión de palabras reales en palabras no existentes.
- Confusión entre homófonos.
- Regularización de palabras irregulares.
- Lectura correcta de palabras nuevas o desconocidas.
- Mejor lectura de palabras regulares que irregulares.
- Al aumentar la longitud de las palabras disminuye la velocidad lectora.

Con el tiempo la dislexia superficial tiende a desaparecer, de esta forma, cuando hablamos de dislexia evolutiva nos referimos a la dislexia fonológica.

Normalmente ambos tipos de dislexia coexisten, en este caso podemos hablar de **dislexia mixta o profunda**. Los errores más frecuentes son:

- Dificultades semánticas.
- Errores visuales, derivados y combinados (visuales y semánticos)
- Dificultad o incapacidad para leer las pseudopalabras y palabras abstractas (más que concretas).
- Confusiones morfológicas.

Por otro lado, conviene diferenciar la dislexia del **retraso lector**. Éste tiene un carácter más inespecífico, pudiendo explicarse por una capacidad intelectual baja, déficits cognitivos, lingüísticos, motores o sensoriales. También puede darse una escolaridad deficiente, privación sociocultural, problemas motivacionales o emocionales y/o daños neurológicos. Los errores que comete este alumnado son más leves y responden mejor a la intervención.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y COMPONENTES BÁSICOS DEL APRENDIZAJE LECTOR

Tradicionalmente, la identificación y detección de las dificultades asociadas a la dislexia han estado ligadas al **criterio de discrepancia** entendido como desfase entre la competencia cognitiva del alumnado y su competencia lectora (APA, 2002; DSM-IV). Se trata de un criterio que supone intervenir cuando han surgido las dificultades disléxicas y por tanto ya se ha producido el desfase.

Como alternativa y desde la investigación basada en la evidencia, según establecen Coleman, Buysse y Neitzel (2006) el **Modelo de Respuesta a la Intervención** (RTI) se basa en el presupuesto de que reconocer unos *signos de riesgo* que indican que el alumnado no está aprendiendo de la forma esperada permitirá adoptar medidas para promover el aprendizaje mediante la modificación de programas, adaptación de estrategias instruccionales y proporcionando el apoyo necesario a los escolares que tengan dificultades lectoras sin tener que esperar a que aparezca un desfase.

Esto supone llevar a cabo actuaciones preventivas y proactivas que permitan evitar dificultades mayores y detectar al alumnado con riesgo de padecer dificultades lectoras en la edad de 5 a 7 años o incluso antes.

Desde este planteamiento, en el aula se llevarán a cabo actuaciones dirigidas a todo el alumnado y concordantes con las orientaciones que se incluyen en el presente documento. Son intervenciones llevadas a cabo desde el currículo establecido, de acuerdo a una intervención basada en la evidencia científica. Cuando se presenten dificultades respecto al grupo de referencia, se lleva a cabo una intervención más intensiva y/o en pequeño grupo. Cuando el alumnado no responda a la intervención podrá ser evaluado por los Servicios de Orientación Educativa.

Además, tal y como apunta Echepareborda (2002) el conocimiento metafonológico es una variable fundamental para asegurar buenos lectores, por lo que hay que introducirlo en educación infantil de forma generalizada para todos los escolares y de forma particular para aquellos que presenten una dificultad en el análisis metaligüístico del lenguaje que prodría conllevar déficits en cursos superiores.

Se identifican **CINCO COMPONENTES** basados en la evidencia empírica y que se encuentran en la base del aprendizaje lector, siguiendo a Jiménez, J.E., *et al.* (2011). Estos son la conciencia fonética, conocimiento alfabético, fluidez, vocabulario y comprensión (**National Reading Panel** (NRP,2000)).



Conciencia fonológica

La conciencia fonológica es la capacidad para reflexionar sobre la fonología del lenguaje oral. Esto implica segmentar, identificar y manipular las palabras, sílabas y fonemas. Los estudios demuestran que la conciencia de estos elementos más pequeños, sílabas y fonemas, es fundamental para aprender a leer y escribir y que existe una relación bidireccional entre ambos aspectos, de forma que la conciencia fonológica mejora la lectura y la lectura mejora la conciencia fonológica.

Por otra parte, la incapacidad para llevar a cabo actividades de manipulación de fonemas dificulta el aprendizaje lector, por tanto, es fundamental desarrollar dichas habilidades prelectoras desde educación infantil.

Principio alfabético

El principio alfabético se refiere a la unión de los sonidos del lenguaje con las letras impresas y el conocimiento de esa relación en la lectura. Según Juel (1991) el conocimiento de las reglas de conversión grafema-fonema (CGF) es un prerequisite para la identificación eficaz de la palabra. Los escolares con riesgo de tener dislexia presentan falta de la automatización de la asociación fonema-grafema que lleva a una dificultad en la decodificación de las palabras y a dificultades de comprensión, por lo que debe enseñarse de forma explícita.

Fluidez lectora

La capacidad de leer con rapidez y precisión textos y con una entonación apropiada se denomina fluidez lectora. Los componentes principales de la fluidez lectora, según Hudson *et al.*, (2005), son la precisión en la decodificación de palabras, la automaticidad en el reconocimiento de las mismas haciendo una identificación rápida y fluida dentro y fuera del contexto. A estos dos factores hay que añadir la lectura respetuosa con las pausas y signos de puntuación. La falta de fluidez lectora es un indicador de dificultades en la lectura.

Vocabulario

La adquisición del vocabulario supone facilitar el reconocimiento y entendimiento de las palabras. Parece ser que el alumnado escolarizado en educación primaria y que leen unos 10 minutos al día fuera del contexto escolar presentan un crecimiento de vocabulario mayor que los niños que practican la lectura poco o nada (Anderson y Nagy, 1992).

Comprensión lectora

La capacidad de comprender el vocabulario del texto, detectar la coherencia textual, identificar ideas o generar ideas a partir del texto, detectar la organización del texto y conectar la información que el texto aporta con los conocimientos previos del lectora son elementos claves de la comprensión.

En ocasiones, la comprensión lectora deficiente puede ser el resultado de representaciones y procesamiento deficientes de los componentes ortográficos y fonológicos en los estudiantes con dislexia.

Además de estos componentes básicos de la lectura, siguiendo a Ramos Sánchez, J.L. y Galve Manzano, J.L. (2018), es preciso prestar especial atención a la memoria operativa y la velocidad de denominación.

La **memoria operativa** permite mantener y manipular de forma temporal la información, es decir, facilita la interacción en la memoria de elementos ya procesados mientras que se van procesando otros elementos nuevos. La memoria operativa está directamente relacionada con la memoria a largo plazo y gracias a esta relación permite identificar los grafemas de las palabras, retenerlos y asignarle un fonema del almacén de reglas de conversión grafema-fonema y seguir recibiendo información nueva (nuevos grafemas) hasta finalizar la recodificación fonológica con la comprensión de la palabra.

La **velocidad de denominación o nombrado rápido** se refiere al tiempo empleado por el alumnado en nombrar en voz alta y lo más rápido posible estímulos visuales que pueden ser dibujos, letras, números o colores (pruebas de nombrado automatizado rápido, RAN).

Parece que las dificultades en la realización de estas tareas tienen su origen en un déficit en el procesamiento fonológico, pero también estarían relacionadas con la integración visual de la secuencia de letras que componen las palabras escritas y de esta forma incidirían principalmente sobre el componente ortográfico del sistema de lectura (Bowers, Golden, Kennedy y Young, 1994; Bowers y Newby-Clark, 2002; Conrad y Levy, 2007; Manis, Seidenberg y Doi, 1999).

Una identificación demasiado lenta de las letras que componen una palabra dificultaría la formación de patrones ortográficos estables y fiables de las palabras, es decir, dificultarían la formación del léxico visual. De esto se desprende que las pruebas RAN deberían ser predictores de la capacidad de formar palabras y reconocer su ortografía.

Dado que estas tareas tienen relevancia en la adquisición de las representaciones ortográficas de las palabras, sus efectos también se manifiestan en la exactitud y velocidad de la lectura.

4. DETECCIÓN TEMPRANA

4.1. Indicadores de riesgo en educación infantil

Teniendo esto en cuenta, en los primeros años de escolaridad, podemos establecer una serie de **dificultades prelectoras** que son signos de alerta que nos indican la necesidad de llevar a cabo actuaciones preventivas.

Los más relevantes son:

- Retraso del habla.
- Dificultades en la percepción del habla.
- Errores de discriminación y uso de los sonidos del habla.
- Dificultades en la comprensión oral.
- Alteración en la secuenciación de los fonemas en palabras polisilábicas o poco conocidas.
- Dificultades para recordar y emitir palabras sobre todo si son largas y complejas.
- Dificultades en la selección del vocabulario preciso, en la evocación de las palabras.
- Dificultad en la estructuración y organización del discurso.
- Dificultad para realizar rimas a los 4 años de edad.
- Dificultad para realizar juegos sencillos de conciencia fonológica: manipulación de unidades fonológicas como segmentar, contar o combinar sílabas o identificar la posición de la sílaba a los 4 años.
- Dificultad para realizar juegos sencillos de conciencia fonológica: manipulación de unidades fonológicas como segmentar, contar o combinar fonemas o identificar la posición del fonema en la palabra a los 5 años.
- Dificultad para aprender nombres de las letras o sonidos del alfabeto.
- Dificultades para recordar el nombre de los colores, letras o palabras y frases. La identificación de los colores (reconocimiento y nombrado de 4 a 7 colores a los 4 años).
- Dificultad para escribir y reconocer su nombre y el de sus compañeros.

4.2. Indicadores en educación primaria

Las **dificultades que pueden aparecer en el proceso lector** son las siguientes:

- Dificultades para entender que las palabras están formadas por unidades más pequeñas como los sonidos.
- Dificultades para relacionar los sonidos del habla con las letras que los representan.
- Lexicalizaciones, conversión de una pseudopalabra o palabra desconocida en una palabra conocida.
- Dificultades en la lectura de palabras poco frecuentes, para ello utilizan estrategias compensadoras como leer por analogía, hacer un desciframiento parcial de la palabra lo que le lleva a otra palabra conocida.
- Errores derivativos donde respetan la raíz léxica de los verbos y modifican la desinencia.
- Omisión, sustitución o añadido de palabras o partes de ellas.
- Dificultad en el reconocimiento global de las palabras y recuperación de una palabra parecida.
- Limitaciones en el uso de la memoria para recordar y nombrar palabras.
- Dificultades en la lectura en voz alta.
- Poca fluidez lectora y forzada, decodificación lenta. A continuación, se indica la velocidad lectora por cursos:
 - Lee menos de 35 palabras por minuto al finalizar primer curso de educación primaria.
 - Lee menos de 60 palabras por minuto al finalizar segundo curso de educación primaria.
 - Lee menos de 85 palabras por minuto al finalizar tercer curso de educación primaria.
 - Lee menos de 100 palabras por minuto al finalizar cuarto curso de educación primaria.
 - Lee menos de 115 palabras por minuto al finalizar quinto curso de educación primaria.
 - Lee menos de 125 palabras por minuto al finalizar sexto curso de educación primaria.

- Silabeo, repetición o rectificación de lo leído.
- Gran esfuerzo en la comprensión de la lectura sobre todo si la lectura es lenta.
- Buenas estrategias para comprender cuando otro lee en voz alta.

La falta de **fluidez** o la dificultad para leer las palabras con precisión, rapidez y entonación se mantiene de forma persistente, incluso en la etapa secundaria.

En la **escritura** aparecen y persisten errores en la ortografía arbitraria como cambios de consonantes y errores en la ortografía natural como omisiones, sustituciones, adiciones, rotaciones (de grafemas simétricos), inversiones, uniones o fragmentaciones de letras o palabras. También aparecen errores en el grafismo, de acentuación y puntuación, mezcla de mayúsculas y minúsculas. Errores en el dictado y dificultades de estructuración sintáctica con frases pobres y poco conectadas.

Según avanza la educación primaria, presentan dificultades en el aprendizaje de las tablas de multiplicar y en la integración de secuencias (por ejemplo, abecedario) y problemas para dominar el reloj analógico. También presentan dificultades en la organización de las tareas.

Actualmente en Castilla y León se está llevando a cabo un cribado sobre lenguaje escrito, en 1º de Educación Primaria. Se trata de la **plataforma DETECTA**, que contiene 5 subpruebas de la prueba PEALE (Prueba de Evaluación Analítica del Lenguaje Escrito). Evalúa conteo de sílabas, identificación de palabras escritas, conteo de fonemas y lectura de frases.

4.3. Indicadores en educación secundaria

A. Los indicadores que debemos tener en cuenta en la Etapa Secundaria Obligatoria (ESO) y Postobligatoria son:

- Persisten algunos de los indicadores de las etapas anteriores.
- Dificultades en palabras desconocidas o pseudopalabras.
- Dificultades para la lectura en voz alta.
- Baja velocidad lectora. A continuación, se indica el número de palabras por minuto por cursos, para determinar dificultades en la velocidad lectora:
 - Lee menos de 135 palabras por minuto al finalizar primer curso de educación secundaria.
 - Lee menos de 145 palabras por minuto al finalizar segundo curso de educación secundaria.
 - Lee menos de 155 palabras por minuto al finalizar tercer curso de educación secundaria.
- Evitación de la lectura y/o escritura.
- Comprensión lectora pobre, dificultad para entender textos leídos.
- Dificultad para hacer inferencias de textos habituales en el aula.
- Dificultades para la expresión escrita. Pobreza de vocabulario, frases inconexas, ausencia de conectores, a veces permanencia de las omisiones, alteraciones y adiciones de la etapa anterior. Dificultad para planificar y para redactar relatos y composiciones escritas en general.
- Dificultades para aprender lenguas extranjeras.
- En muchas ocasiones, se producen escasos resultados escolares sobre todo en las áreas lingüísticas, a pesar de dedicar mucho tiempo al estudio.

En el siguiente enlace aparecen los indicadores de riesgo en las diferentes etapas, educación infantil, educación primaria y educación secundaria:

4.4. Aspectos socioemocionales y atencionales

Las personas con dislexia pueden manifestar dificultades a nivel socioemocional y atencional. Cuando aparecen, es necesario abordarlas por lo que previamente debemos conocerlas y tenerlas en cuenta para contribuir al desarrollo integral de la persona y a la mejora del contexto en el que se desarrolla e interactúa. De esta forma, podemos incluir:

- Escaso interés hacia actividades lectoras y evitación de las mismas.
- Desmotivación por las actividades de aprendizaje en las que predomine el uso de la lectura o la escritura.
- Dificultad para copiar en la pizarra o cuaderno.
- Desorganización y falta de planificación.
- Baja motivación.
- Rechazo a leer en clase.
- Dificultad para seguir instrucciones orales.
- A partir de 3º de Primaria problemas emocionales en relación con la experiencia de esfuerzo, miedos e inseguridades, sentimiento de fracaso y frustración.
- Bajo autoconcepto y autoestima.
- Atribución interna de la falta de capacidad y esfuerzo y externa de los logros.
- Menos interacciones, escasa competencia social, pocas habilidades de resolución de problemas y escasa empatía.
- Falta de atención y concentración.
- Dificultades conductuales tales como agresividad, oposicionismo o pasividad y/o bloqueo que puede dar lugar a la indefensión aprendida (Seligman, M.).

5. EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y NECESIDADES EDUCATIVAS

Para llevar a cabo una detección temprana, en **educación infantil** es importante que el tutor-a conozca las características del proceso lectoescritor. En esta etapa, disponer de información de los antecedentes familiares con dificultades en la adquisición de la lectoescritura nos dará algunas pistas.

Los elementos previos a la lectura que es preciso observar son:

- **Habla del niño/a:** el repertorio de sílabas y fonemas que el niño/a pronuncia, si hay procesos de simplificación o no, si percibe y/o discrimina los fonemas, si hay regularidad en los errores que comete...
- **Memoria de trabajo verbal:** dificultades para encontrar las palabras adecuadas, no recordar datos de una conversación, problema para seguir instrucciones, no recordar que se ha hecho algo, ...
- **Conciencia fonológica:** reproducción de rimas, identificación, conteo, sustitución, omisión... de palabras y sílabas.
- **Nombramiento rápido** de letras, colores, dibujos y números.

Durante los primeros cursos de educación primaria en la medida en la que el escolar domina la competencia metalingüística, sobre todo a nivel de fonos, y comprende el código alfabético que implica la relación entre los diferentes sonidos y sus grafías, mejora en la precisión y automatización de la lectura. Esto supone un avance en la *fluidez lectora*: la precisión, velocidad y entonación, lo que permitirá el paso a la mejora de la *comprensión lectora*. Aquí también hay que tener en cuenta la influencia de elementos fundamentales como el *vocabulario* y la *morfosintaxis*.

Para el alumnado escolarizado, a finales de segundo curso o tercer curso de educación primaria y cursos superiores, cuando se presentan dificultades relacionadas con la lectura, sería necesario realizar la evaluación psicopedagógica para valorar las limitaciones del contexto educativo y las necesidades del alumnado. El contexto de aprendizaje, en ocasiones presenta hándicaps y defectos que hacen que el alumnado pueda encontrarse con barreras físicas, comunicativas... Con esto, se hace necesario orientar al centro y al profesorado sobre la forma de eliminar o minimizar dichas barreras a través de recursos, modelos, ejemplos... y valorar si las propuestas funcionan o es necesario generar nuevas formas.

Además, el alumnado presentará necesidades educativas que se materializan en dicho contexto de aprendizaje y que también debemos tener en cuenta para crear un perfil de rendimiento y establecer un programa de intervención ajustado.

Se seguirá el proceso de identificación, evaluación y seguimiento de las necesidades específicas de apoyo educativo, según la normativa vigente.

5.1. Evaluación del conocimiento metalingüístico

En primer lugar, es preciso valorar el *conocimiento metalingüístico* desde un nivel de palabra (conciencia léxica), al nivel de fonema (conciencia fonémica) pasando por el nivel de sílaba (conciencia silábica). Para llevar a cabo el análisis de la conciencia fonológica se tendrá en cuenta:

- Nivel de palabra: se evalúa el conteo de palabras, detección de palabras que riman, suma y resta de palabras.
- Nivel de sílaba: se valora el conteo de sílabas, identificación de sílabas en la palabra y manipulación mediante la omisión o adición de sílabas inicial/final y media.
- Nivel de fonema: es necesario valorar el conteo de fonemas, la identificación en inicio y final de la palabra y la manipulación mediante la adición u omisión de fonemas en inicio y final de palabra.

5.2. Evaluación de los procesos lectoescritores.

La evaluación del *proceso lectoescritor* conlleva:

LECTURA			
PROCESOS	COMPONENTES	TAREAS	ERRORES
Identificación de letras	Análisis visual de las letras y grupos de letras.	-Discriminación de letras y grupos silábicos. -Identificación de letras. -Asociación de sonidos con signos gráficos.	-Visuales y atencionales. -Sustituciones, distorsiones.

LECTURA			
PROCESOS	COMPONENTES	TAREAS	ERRORES
Léxicos Las palabras serán de diferente longitud y frecuencia.	Léxico-semántico: visual u ortográfico.	-Emparejamiento palabra-dibujo. -Discriminación igual-diferente. -Decisión léxica auditiva/visual.	-Lexicalización: conversión de pseudopalabras en palabras reales. -Semánticos. -De sustitución de una palabra por otra con semejanza visual o semántica. -Ortográficos (visuales y semánticos). -Visuales, semánticos (memoria). -Fonémicos: adiciones, uniones, fragmentaciones...
	Subléxico-fonológico: Conciencia fonológica.	-Análisis y síntesis de sílabas y fonemas en palabras.	-Semánticos/significado.
	Subléxico-fonológico: Mecanismo de conversión grafema-fonema.	-Lectura de palabras y pseudopalabras.	-Fonémicos: omisiones, adiciones, sustituciones... -Lexicalizaciones.
	Lexical-ortográfico.	-Reconocimiento de palabras. -Dictado de palabras frecuentes. -Dictado de palabras con ortografía arbitraria. -Tareas de decisión ortográfica. -Elección correcta de palabras homófonas.	-Ortográficos.

LECTURA			
PROCESOS	COMPONENTES	TAREAS	ERRORES
Sintácticos	Reconocimiento gramatical.	-Comprensión de ordenes escritas. -Emparejamiento dibujo-oración. -Completar palabras en oraciones.	-Semánticos/significado. -Visuales. -Prosódicos: vacilaciones, rectificaciones, repeticiones.
	Uso de los signos de puntuación.	-Lectura con signos de puntuación. -Lectura en voz alta y en silencio.	
	Estructuras sintácticas.	-Comprensión de diferentes estructuras sintácticas.	-Semánticos.
Semánticos	Extracción del significado. Realización de inferencias. Integración en la memoria.	-Denominación oral de imágenes. -Identificación de la estructura del texto. -Recuperación de conocimientos previos. -Generación de vocabulario. -Lectura de textos. -Responder a preguntas literales e inferenciales. -Completar frases del texto con palabras. -Clasificar palabras de acuerdo a una categoría semántica.	-Semánticos. -Morfológicos y derivativos, errores fonémicos (omisiones, adiciones). -Comprensión escrita.

Adaptado de: Ramos, J.L. y Galve, J.L., 2017



ESCRITURA			
PROCESOS	COMPONENTES	TAREAS	ERRORES
Sílabas	Visoespaciales. Visuales. Visomotores. Auditivos.	-Discriminación de letras. -Direccionalidad. -Percepción de la forma. -Coordinación visomotora.	-Visuales y atencionales. -Discriminación de fonemas. -Rotaciones, inversiones. -Gráficos. -Adiciones, uniones y fragmentaciones de letras.
Léxico-sintáctico	Conversión fonema-grafema. Signos de puntuación. Estructuras sintácticas.	-Dictado: palabras de diferente frecuencia y extensión, pseudopalabras y pseudohomófonos. -Conocimiento ortográfico.	-Visuales. -Ortografía: omisiones, sustituciones... -Sintácticos: errores de puntuación; separación, unión... de palabras.
Composición escrita	Selección de oraciones. Selección léxica. Conversión fonema-grafema.	-Escritura espontánea. -Redacción.	-Vocabulario. -Generación de letras, palabras y oraciones. -Organización y revisión de la tarea.
Motores	Grafomotricidad	-Copia. -Dictado de palabras, pseudopalabras, frases, textos. -Escritura de una noticia, cuento, redacción...	-Visuales. -Gráficos. -Legibilidad. -Lateralidad. -Ortográficos. -Coordinación de movimientos.

Elaboración: Creecyl

5.3. Evaluación de otros procesos del desarrollo

Percepción visual y auditiva:	VISUAL <ul style="list-style-type: none"> • Recepción visual • Asociación visual • Discriminación visual • Figura-fondo visual • Cierre visual • Memoria visual • Constancia perceptual visual • Seriación
	AUDITIVO <ul style="list-style-type: none"> • Integración • Recepción auditiva • Asociación auditiva • Discriminación auditiva • Figura-fondo auditiva • Cierre y fusión auditiva • Memoria auditiva
Nivel de capacidad intelectual a través de pruebas como el WISC-V, MSCA...-	
Memoria de trabajo y velocidad de procesamiento a través de pruebas como ITPA, WISC-V...	
Nombrado rápido de imágenes (tareas RAN), velocidad para pronunciar nombres de letras, números, colores o imágenes presentados de forma secuencial con el objetivo de evaluar velocidad y precisión de acceso al léxico oral.	
Comprensión oral mediante pruebas como PROLEC, PROLEC-SE, ITPA, BLOC...	
Fluidez verbal para evaluar el acceso a las representaciones fonológicas y la producción articulatoria.	
Fluidez semántica , consiste en decir un número de palabras de acuerdo a un criterio semántico (decir palabras que empiecen por sonido /l/).	
Desarrollo socioemocional a través de pruebas de evaluación de autoconcepto, adaptación infantil... Se evalúan las habilidades sociales, autorregulación, autoestima, estilo atribucional...	
Aspectos motrices: es importante evaluar la psicomotricidad fina (sobre todo en la escritura) y gruesa, la lateralidad, equilibrio y coordinación, la postura corporal, el esquema corporal.	
Función ejecutiva: se evalúa fundamentalmente la atención, la memoria de trabajo, la fluidez, planificación, control inhibitorio, la flexibilidad...	

5.4. Evaluación del contexto sociofamiliar y escolar

Debemos valorar otros aspectos más globales y referidos al contexto de desarrollo del alumno y que ayudan a establecer una evaluación global, esto es:

DESCARTAR	Dificultades auditivas/visuales y neurológicas.
HISTORIA PERSONAL Y DESARROLLO EVOLUTIVO	Embarazo / Parto / Alimentación Enfermedades / Primeras palabras Control de esfínteres
HISTORIA ACADÉMICA	Dificultades previas. Escolarización. Apoyos recibidos.
RECOGER INFORMACIÓN DE INFORMES MÉDICOS, PSICOLÓGICOS U OTROS	
ANTECEDENTES FAMILIARES	Actividades extraescolares. Hábitos de trabajo y estudio. Actitud de la familia.
CONTEXTO SOCIO-FAMILIAR	Expectativas de la familia. Promoción de la autonomía.
NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR	Al menos en el área lingüística.
TENER EN CUENTA:	Metodología que se sigue en el aula. Ambiente del aula. Organización de espacios y tiempos.

En la página 22 del siguiente enlace aparece un documento para realizar la anamnesis:

En la interpretación de las pruebas se tendrá en cuenta:

- Predominio visual por encima de lo lingüístico.
- En el WISC, afectación de la comprensión verbal y memoria de trabajo.
- Perfiles disarmónicos.
- Diferencias significativas entre los diferentes índices.
- Es fundamental detectar las fortalezas del alumnado con dificultades de lectoescritura para reforzarlas y trabajar las áreas en las que presentan más limitaciones.

En el anexo 4 aparece un listado de pruebas psicopedagógicas.

Durante el proceso de evaluación psicopedagógica se determinan las **necesidades educativas** del alumnado, estas estarán asociadas al desarrollo del lenguaje oral, los diferentes componentes de la lectura (conciencia fonológica, principio alfabético, vocabulario, fluidez y comprensión lectora), la memoria operativa y/o el nombrado rápido de imágenes. Además de estas necesidades, se concretarán otras que tienen que ver con el contexto escolar, social y familiar y que es preciso abordar desde el centro en su conjunto ya que como veremos en el apartado de intervención nos situamos en un enfoque inclusivo por lo que corresponde al centro dar respuesta global e inclusiva a las necesidades educativas que el alumnado presenta en el contexto escolar.

6. INTERVENCIÓN EN LAS DIFICULTADES DE LECTOESCRITURA: ASPECTOS PREVIOS, MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y PLAN DE TRABAJO

Las habilidades intelectuales y sensoriales, las expectativas positivas, la escolarización en edades tempranas, el apoyo recibido en las actividades lectoras y la metodología de enseñanza son condiciones que contribuyen al buen desarrollo del lenguaje escrito (National Research Council, 1998).

El abordaje de las dificultades de lectoescritura se realizará desde el contexto global del centro educativo desarrollando de esta forma un trabajo multidimensional, implicando al profesorado, las familias y alumnado con lo que es necesario llevar a cabo medidas preventivas desde educación infantil. Cuando estas medidas no son suficientes, se pondrán en marcha medidas ordinarias dirigidas al todo el alumnado, de acuerdo a la normativa vigente. Cuando las dificultades persistan, las medidas que se implementen serán especializadas.

La intervención escolar debe abarcar tres aspectos necesariamente, siguiendo a Quintanal Díaz, J. (2011):

- Mantener un nivel adecuado de autoestima.
- Facilitar los recursos necesarios que le ayuden al dominio de las destrezas o habilidades o conocimientos relacionados con la lectoescritura a través de metodologías que primen el desarrollo de aprendizajes activos, manipulativos de carácter experimental (multisensorial) que generen conocimiento ideovisual que prime la comunicación simbólica y la expresión oral del pensamiento.
- Generar un contexto comunicativo en el que se fomente el interés y la motivación personal del alumnado hacia la comunicación simbólica y expresión oral del pensamiento.

6.1. Aspectos previos a la intervención

El contenido que se incluye en este apartado no está exclusivamente dirigido al alumnado con dislexia, sino que está orientado a todo el alumnado.

Métodos de enseñanza de la lectoescritura

Se ha dado mucho auge a métodos visuales o ideovisuales donde se presentan las palabras completas, pero para lenguas transparentes como el castellano no son los más adecuados.

Según la evidencia científica, los métodos más apropiados para enseñar a leer son los métodos fonéticos, que se basan en aprender los sonidos sencillos, al principio, combinando los sonidos progresivamente, de forma que el alumnado vaya avanzando en la adquisición de la lectoescritura.

Además, cuando el alumnado presenta dificultades es apropiado introducir un refuerzo visual, una regla ideovisual por ejemplo dibujar una /e/ con la forma de la cabeza del elefante que evoca la palabra /elefante/, la grafía de la letra y un dibujo global. Esta fórmula multimodal da más estrategias de adquisición y recuperación de las palabras.



Fuente: [Pinterest](#)

Estrategias de lectura

- Algunas estrategias de lectura incluyen:
- Leer un tiempo cada día, lecturas, cuentos, historias que sean de interés propio.
- Hacer lectura conjunta con los padres o hermanos/as.
- Visitar la biblioteca.
- Aprovechar cualquier momento para leer.
- Intercambiar libros con los amigos.
- Organizar una biblioteca propia.

Antes de la lectura

- Hacer una primera aproximación al texto mirando los dibujos, los títulos, subtítulos...
- Anticipar el tema de la lectura activando, así, conocimientos previos.
- Hacer predicciones sobre el texto.

Durante la lectura

- Conocer todas las palabras del texto, si no es así, buscarlas en el diccionario.
- Identificar y organizar las ideas del texto.
- Realizar relectura.
- Hacer inferencias.

Después de la lectura

- Hacer esquemas, resúmenes (orales o escritos) y mapas conceptuales.

6.2. Medidas de atención a la diversidad

A. PREVENCIÓN DE LAS DIFICULTADES EN LA LECTOESCRITURA

Durante la etapa de educación infantil es necesario fortalecer el lenguaje oral de todo el alumnado, siendo fundamental el trabajo de la conciencia fonológica como componente que facilita el aprendizaje de la lectura. Algunas actividades que se pueden llevar a cabo desde el aula son:

- Fomento del lenguaje oral a través de actividades de imitación de sonidos, canciones, trabalenguas, juegos, obras de teatro...

- Actividades de conciencia fonológica, hay que tener en cuenta las palabras utilizadas, en función de su longitud, de las estructuras silábicas que incluye y de la posición de la sílaba o fonema a manipular, trabajando primero con sílabas y/o fonemas al principio y final de la palabra y posteriormente en el medio de la misma.
 - 3 años: se trabaja la conciencia de palabras y rimas. Se llevan a cabo actividades de:
 - Conteo de palabras.
 - Detección de rimas.
 - Adición y omisión de palabras.
 - 4 años: se trabaja la conciencia silábica a partir de:
 - Conteo de sílabas.
 - Identificación de sílaba en el inicio/final de la palabra.
 - Identificación de la sílaba tónica.
 - Palabras encadenadas.
 - Adición u omisión de la sílaba en inicio y final de la palabra.
 - Omisión de la sílaba en posición media.
 - 5 años: conciencia fonémica trabajando esta secuencia:
 - Conteo de fonemas.
 - Identificación de fonema en el inicio y final de la palabra.
 - Discriminación de fonemas.
 - Añadir fonema al inicio y final de la palabra.
 - Omitir fonema al inicio y final de la palabra.
- Repetir series de palabras y pseudopalabras.
- Manipulación y conocimiento de grafías de forma multisensorial: manipular, recortar, dibujar, modelar (plastilina, barro), escribir, escuchar, ver diferencias y semejanzas... Asociar las grafías a los sonidos.
- Facilitar la lectura de poesías adaptándolas a la edad.
- Utilizar frases sencillas, gramaticalmente correctas.
- Manipular diferentes tipos de textos (cuentos, revistas, libros, carteles, periódicos...).

- Trabajar la interpretación de imágenes y la diferenciación entre las diferentes formas de expresión gráfica (dibujos, números, lengua escrita...), estableciendo relaciones de significado entre éstas y el texto.
- Poner al alcance del alumnado una biblioteca rica en diferentes tipos de textos para su uso como recurso de información, aprendizaje, entretenimiento y disfrute.
- Juegos de identificación de objetos y sus características: adivinanzas, veo-veo, juegos de mesa que exijan el manejo de series de diferentes categorías de palabras, «De La Habana ha venido un barco cargado de palabras que empiezan con la letra...».
- Juegos como lotos y bingos fonéticos.
- Crear un diccionario visual y escrito con las nuevas palabras que aparezcan en el aula, según el centro de interés trabajado.
- Enriquecer la clase con marcadores visuales escritos: nombre de los niños y niñas, calendario, tiempo meteorológico...
- Explicitar las relaciones letra-sonido, su orden en la secuencia y organizar la enseñanza en una secuencia lógica que permite al alumnado ir reconociendo palabras a través de la unión de sonidos de las letras que ya conoce.
- Realizar tareas de nombrado de dibujos, números, letras y colores.
- Jugar a adivinar las palabras con letras desordenadas.
- Implicación de las familias en actividades comunicativas y de interacción con sus hijos/as a través de diálogos, canciones, lectura de cuentos...

HABILIDADES FONOLÓGICAS

enLaces

[CUENTOS PARA CRECER. CONCIENCIA FONOLÓGICA 3-6 AÑOS](#)

[CUENTOS PARA CRECER. FOMENTO DE LA CONCIENCIA FONOL.](#)

[EDUCAREX](#)

[WAECE](#)

B. MEDIDAS ORDINARIAS

Tal y como indica la normativa, las medidas ordinarias de atención a la diversidad inciden especialmente en la metodología didáctica no modificando el resto de elementos del currículo, estando, por tanto, referidas a las diferentes estrategias organizativas y metodológicas que permitan la adecuación de los diferentes elementos del currículo a todo el alumnado para finalizar con éxito la etapa.

En la LOE-LOMLOE se especifica que la inclusión educativa es un principio fundamental en la enseñanza básica que pretende atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la dicha ley, conforme a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), garantizando en todo caso los derechos de la infancia y facilitando el acceso a los apoyos que el alumnado requiera.

Realizar una programación atendiendo al Diseño Universal para el Aprendizaje conlleva minimizar las barreras para el aprendizaje con lo que se considera necesario:

- Proporcionar múltiples formas para el compromiso: el porqué del aprendizaje. De forma que todos los alumnos puedan sentirse comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje.
- Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos: el qué del aprendizaje. Pretende buscar respuesta a los mejores modos y canales de percepción con que el alumnado comprende e interioriza la información que se le presenta, para ajustar lo más posible las formas de enseñar a las formas de aprender del alumnado.
- Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje: el cómo del aprendizaje. Intenta responder a los múltiples medios con que los estudiantes se apropian de los contenidos de la enseñanza, aprenden, acceden al conocimiento y expresan lo que saben. Ofrece variadas opciones para la acción física, verbal y procura encontrar opciones para las funciones ejecutivas, a través de la estimulación del esfuerzo, del interés y de la motivación hacia una meta. Constituye una guía hacia el establecimiento efectivo de objetivos que apoyen la planificación y las estrategias de desarrollo; que faciliten la gestión de la información y los recursos; y que mejoren la capacidad de seguimiento de los progresos.

La enseñanza multinivel, se sirve de los principios del DUA, de forma que se enseñe una única lección a toda la clase individualizando y flexibilizando la enseñanza. Para llevar a cabo una enseñanza multinivel, será necesario:

- Considerar los estilos de aprendizaje del alumnado.
- Formular preguntas que impliquen diferentes niveles de pensamiento según la taxonomía de Bloom (Revisada, 2001): memorizar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear.

- Dar a elegir al alumnado el método que utilizarán para demostrar que han comprendido los conceptos.
- Admitir diferentes métodos y formas de evaluación.

Todos estos aspectos son favorables para dar una respuesta educativa a todo el alumnado especialmente al que presenta dificultades de lectoescritura. En el siguiente enlace se pueden revisar una ideas básicas del Diseño Universal para el Aprendizaje y la enseñanza multinivel:



The Flipped Classroom

<http://www.theflippedclassroom.es/>

Medidas que afectan a la organización, metodología y evaluación

Algunas adaptaciones en la metodología didáctica:

- Favorecer la interacción y la cooperación. Trabajo en pequeños grupos. Es conveniente que haya un alumno/a, tutor/a para facilitar la organización de tareas, exámenes pendientes, excursiones, deberes...
- Presentar los contenidos mediante exposiciones multimodales: libros con imágenes, vídeos, diapositivas, murales...
- Facilitar el uso de las metodologías activas, multisensoriales, vivenciales y participativas como el trabajo por proyectos, grupos interactivos, grupos cooperativos, enseñanza tutorada...

- Ofrecer materiales visuales, auditivos, manipulativos, imágenes...
- Dar listas de palabras sobre el tema que se va a trabajar en clase de forma que el alumnado vaya familiarizándose con el contenido del tema.
- Facilitar los apuntes elaborados con programas informáticos.
- Utilizar mapas mentales, esquemas visuales y murales interactivos y/o manipulativos.
- Graduar las tareas o trabajos. Presentar los diferentes pasos que tiene la tarea.
- Adaptación de tareas escolares: no copiar los enunciados de los ejercicios, permitir que hagan menos tareas, evitar textos largos (fragmentar los textos)...
- No obligarles a leer en voz alta o a escribir en la pizarra, si no lo desean.
- Asociación de libros y cuadernos con un color para cada asignatura. Ese código es el mismo que se utiliza en la elaboración del horario.
- Aportar audios de temas importantes.
- Facilitar el abecedario, correctores ortográficos, reglas ortográficas...
- Ser constante y sistemático con las pautas de presentación de trabajos, cuadernos...
- Los textos deben estar escritos en Arial, Courier, Helvética o Verdana. Presentar la letra grande, 18 puntos (opendyslexia), con interlineado grande sin cursiva y poner las palabras clave en negrita.
- Realizar dictados que el alumnado conozca previamente.
- Facilitar el uso de la agenda
- Registrar las tareas en una hoja, donde el profesorado va apuntado las tareas que tiene que hacer el alumno/a en casa y graduar de esta forma la cantidad de tarea a realizar.

Adaptaciones en el proceso e instrumentos de evaluación:

- Utilizar instrumentos de evaluación variados: observación sistemática, pruebas orales y escritas, trabajos de clase, portfolios, listas de control...
- Informar de las fechas de los exámenes, al menos con una semana de antelación, y dejarlos visibles en el aula. No hacer dos exámenes el mismo día.
- Realizar los exámenes a primeras horas y dejar más tiempo.
- Dar las tareas por escrito y leerlas en voz alta antes de empezar el examen. Dar las preguntas de una en una y de forma que sean fáciles de entender.

- Reducir las preguntas de los exámenes y dar apoyos visuales.
- Hacer exámenes orales.
- Los exámenes escritos hacerlos con pregunta cortas, de elección múltiple, verdadero o falso...
- Señalar palabras clave en los enunciados de las preguntas.
- No sancionar por las faltas de ortografía, puesto que el alumnado con dificultades en la lectoescritura procesa las palabras de manera diferente.
- Permitir tener las tablas de multiplicar y fórmulas en los exámenes que así lo precisen.
- Supervisión durante la realización del examen.
- Comentar personalmente la corrección de ejercicios y tareas.

Adaptación de tiempos y organización de espacios dentro del aula:

- Situar al alumno/a cerca de la pizarra y del profesor/a.
- Establecer rutinas diarias haciendo el entorno previsible y ordenado.

Medidas metodológicas y para la evaluación del área de inglés o segundo idioma

- Partir de los contenidos mínimos si es necesario.
- Ser explícito en la enseñanza del idioma: modelar, demostrar, poner ejemplos, instrucciones claras y concretas...
- El aprendizaje del vocabulario se realizará de forma repetida y mecánica a través de canciones, cuentos, rimas...
- No utilizar la lengua materna, sino el inglés u otro idioma y apoyo visual con pictogramas, imágenes, fotografías o gestos.
- Trabajar con pocas palabras (6-8 palabras), asociándolas y haciendo ejercicios de repetición.
- Facilitar la visualización del vocabulario escribiendo las palabras en fichas o cartulinas con dibujos.
- Utilizar un cuaderno para hacer listas de palabras.
- Hacer esquemas de la gramática.
- Utilizar técnicas PPP: presentación, práctica y producción a través de mapas

mentales, archivos de audio, canciones, vídeos, reglas mnemotécnicas y juegos de memoria.

- Ayudas técnicas: grabar las lecciones, utilizar la pizarra digital, juegos de rol, audiolibros...
- Utilizar diferentes instrumentos de evaluación: cuadernos de clase, debates, observación, portfolio, pruebas escritas y orales, role playing...
- Preferentemente hacer exámenes orales, pactando unas preguntas relacionadas con los contenidos del tema y evaluar en base a esas preguntas.
- En las pruebas escritas, el profesor/a debe asegurarse de que el alumno/a ha comprendido lo que tiene que hacer.
- Adaptar los exámenes a sus posibilidades con ejercicios y frases sencillas centrandolo la evaluación de cada tema en la parte de comprensión y expresión oral.
- Poner un examen por tema y realizar exámenes globales al final del trimestre para facilitar el aprendizaje significativo. Empiezan prácticamente de nuevo cada vez que estudian un examen.
- Utilizar diferentes formatos de preguntas: preguntas de subrayado, de unir, verdadero-falso...
- Modificación de la sección «expresión escrita»: en lugar de una redacción, el estudiante confeccionará un esquema de la información, aplicando el vocabulario y gramática adecuados.
- Corregir las faltas de ortografía sin penalizarles por ello, permitiendo la transcripción fonética de las palabras (por ejemplo: orange-oranch), priorizando la integración oral de las mismas.
- Escuchar canciones y ver películas en inglés u otro idioma, subtituladas en dicho idioma, dependiendo del nivel.
- Utilizar audiolibros en inglés.

En las siguientes guías se pueden encontrar más recursos que se pueden aplicar en el área de inglés:

C. MEDIDAS ESPECIALIZADAS

Según la normativa vigente, las medidas especializadas están dirigidas al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, siempre y cuando no se pueda ofrecer una atención personalizada con las medidas ordinarias propuestas. Hay dos medidas especializadas que se consideran adecuadas para el alumnado con dificultades de lectoescritura dependiendo de sus necesidades educativas y que deben estar avaladas por el correspondiente informe psicopedagógico:

- El apoyo dentro del aula impartido por maestros especialistas de pedagogía terapéutica o audición y lenguaje. Excepcionalmente, se podrá realizar el apoyo fuera del aula en sesiones de intervención especializada con un alumno/a o grupo de alumnos/as siempre que dicha intervención no pueda realizarse en ella y esté convenientemente justificada.
- Programas de mejora del aprendizaje y rendimiento (PMAR) que permitan al alumnado progresar en relación con sus dificultades de aprendizaje, para obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

6.3. Plan de trabajo desde un enfoque multidimensional

Únicamente cuando el aprendizaje no ha conseguido regularizar la norma existente en el uso del recurso lingüístico (oral o escrito), podemos pensar en llevar a cabo acciones correctivas. Tal y como se ha planteado a lo largo de estas orientaciones, la intervención educativa se desarrollará en el contexto de desarrollo del alumnado. Siguiendo a Rueda, M.I., 2013, la intervención en las dificultades de lectoescritura debe seguir un enfoque multidimensional, con lo que se realizarán actuaciones con el profesorado, alumnado y sus familias.

A. INTERVENCIÓN CON EL ALUMNO/A

Una vez detectadas las dificultades en la lectoescritura es necesario informar al alumno/a, a la familia y al centro de las mismas, repercusiones y pautas de intervención. Se informa a los compañeros/as de la clase de las dificultades del escolar, solamente si la familia y el alumno/a así lo desean. Lo cierto es que si los compañeros saben que el alumno/a presenta dificultades lectoescritoras, entenderán dichas dificultades y aceptarán las medidas que se tomen con este alumnado. Se pueden realizar actividades para que el alumnado entienda qué es la dislexia, pudiéndose realizar actividades como visionado de documentales, lectura de artículos, pidiendo la colaboración de asociaciones, recogiendo información de personas conocidas por sus logros y que tienen dificultades lectoescritoras tales como actores, químicos, premios nobeles.... En el siguiente enlace aparece un enlace con un listado de personas famosas que tienen dislexia y puede ser útil para hacer ver al alumnado que a pesar de las dificultades también se puede tener éxito: [Personas famosas con dislexia.](#)

A.1. Asesoramiento al alumnado

La intervención en dislexia pretende lograr la realización de aprendizajes significativos y estructurados que parten del nivel de conocimiento del alumnado. Se tendrá en cuenta el aprendizaje multisensorial favoreciendo la puesta en marcha de diferentes vías sensoriales visuales, auditivas, táctiles y propioceptivas. La metodología de trabajo facilitará la participación activa. Cuando sea necesario realizar sesiones individualizadas comenzarán con un diálogo y acabarán con una actividad gratificante.

Diferentes estudios han analizado el impacto de algunos programas de intervención en lectura en alumnado con dificultades lectoras y los cambios de activación cerebral antes y después de la intervención. Estos estudios muestran que los programas de intervención provocan cambios en los patrones atípicos de actividad cerebral de las personas con dislexia, de forma que los hacen más similares a los patrones de actividad normales (Simos *et al.*, 2002; Aylward *et al.*, 2003; Eden *et al.*, 2004, Shaywitz *et al.*, 2004) pudiendo reducir de esta forma las dificultades aunque no solucionarlas.

Toda intervención, incluso preventiva, debe responder a una valoración precisa y estar debidamente planificada y realizada de forma conjunta y colaborativa por parte de los profesionales de la educación.

La intervención que se realice con el alumnado, según Rueda, M.I., 2013, tiene dos objetivos. Un objetivo de la intervención es ayudar al escolar a gestionar su propio aprendizaje a través de la autonomía y autorregulación, un segundo objetivo es ayudar a incrementar el nivel de lectura y escritura. La intervención se desarrolla en un contexto de ayuda para, por una parte, plantear metas y resolver problemas con los medios adecuados y por otra parte, fomentar la percepción de competencia, capacidad de afrontar dificultades y regular las propias emociones. A medida que avanza la intervención, el escolar irá asumiendo mayor responsabilidad en su propio aprendizaje y autorregulando su conducta en las tareas lectoras.

Desarrollo de la sesión

Episodios	Persona / Cálida	Tarea / Fría	Autonomía
Protocolo de entrada	Presentación empatía (1ª sesión)	<ul style="list-style-type: none"> Recapitular: <ul style="list-style-type: none"> Problema, metas Actividades 	1ª sesión Instructor
Definición del problema	<ul style="list-style-type: none"> Explicitar Comparte definición metas 	<ul style="list-style-type: none"> Busca evidencias Recapitula Jerarquiza los problemas 	A partir 2ª sesión Instructor
Creación de la meta	<ul style="list-style-type: none"> Compartir metas compromiso 	<ul style="list-style-type: none"> Metas específicas Metas de la sesión 	Corresponsabilidad ↓ Alumno
Desarrollo de la tarea	<ul style="list-style-type: none"> Compartir actividades 	<ul style="list-style-type: none"> Define actividad Desarrolla Evalúa 	
Cierre de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> Recapitular: <ul style="list-style-type: none"> Problema Metas Logros 	<ul style="list-style-type: none"> Evalúa resultados Vincula problemas, metas medios. Plan siguiente sesión 	

Fuente: fases en el desarrollo de una sesión de intervención con alumnos con DALE-adaptado de Hernández (2005) y Rueda (1995). Tomado de Mercedes I. Rueda (2013).

A.2. Componentes del aprendizaje lector, denominación rápida de imágenes y memoria de trabajo verbal

La intervención más efectiva en relación con las dificultades de lectoescritura es trabajar las habilidades de conciencia fonológica junto con juegos de lenguaje como pueden ser canciones, poesías y rimas que enfaticen los procesos rítmicos, fonológicos y prosódicos unido a patrones rítmicos lingüísticos y no lingüísticos como dar palmadas, golpes y andar, utilizando de esta forma señales auditivas rítmicas multimodales (Sylvia Defior, 2015).

A continuación, incluimos un conjunto de tareas, programas, aplicaciones... útiles para mejorar las habilidades lectoescritoras. Ante estas dificultades, se trabajaran fundamentalmente los cinco componentes básicos del aprendizaje lector: conciencia metalingüística, conocimiento alfabético, fluidez lectora, vocabulario y comprensión; junto a estos aspectos, es necesario incidir en la denominación rápida de imágenes y memoria de trabajo verbal.

a. Conciencia fonológica

Las actuaciones para mejorar la conciencia fonológica ya se han incluido en el apartado de «Prevención de las dificultades de lectoescritura».

b. Fonología, léxico y morfología (principio alfabético)

Es conveniente trabajar con la enseñanza del abecedario y sus reglas. Se realizarán tareas de uniones de letras, asociación de secuencias auditivas a visuales y tareas de asociación de series de fonemas y letras.

Siguiendo a Galve Manzano (2017) podemos establecer las siguientes actividades:

1. Lexicalizaciones: por conversión de pseudopalabras en palabras reales, por predominio de ruta léxico-semántica o por conversión de palabras en pseudopalabras por predominio rutas semántica-fonológica y subléxica. Tareas:

- Decisión léxica (auditiva-visual) de palabras y/o pseudopalabras.
- Dictado de palabras o pseudopalabras.
- Dictados siguiendo las reglas de ortografía.
- Trabajo con homófonos:
 - Unir el homófono con su significado.
 - Relacionar la palabra con su forma.
 - Elegir el homófono adecuado para cada frase.

2. Errores semánticos: por error en conexión entre léxico ortográfico de entrada, sistema semántico y léxico fonológico de salida. Tareas:

- Decisión léxica (auditiva-visual).
- Igual-diferente.
- Comprensión de órdenes.
- Relaciones semánticas.
- Trabajo con homófonos.
- Asociación palabra-definición.
- Lectura y dictado de palabras, frases, textos sometidos a reglas ortográficas.

Actividades con palabras frecuentes, modelado de letras de la palabra, dibujo y reconocimiento de la forma de las palabras y lectura de palabras extranjeras. Trabajar las reglas ortográficas.

3. Errores visuales:

- Decisión léxica.
- Emparejamiento palabra-imagen (atribución de etiquetas).
- Lectura y dictado de palabras y pseudopalabras.
- Signos de puntuación y acentuación.
- Comprensión y fluidez lectora.

4. Errores derivativos y morfológicos:

- Construir palabras derivadas en base a un criterio dado.
- Clasificar palabras según una categoría o familia semántica.
- Completar palabras con letras o sílabas.

5. Sustituciones:

- Lectura de sílabas (directas-inversas-mixtas). Identificar errores o gazapos.
- Sopa de letras.
- Construir palabras (a partir de sílabas dadas).

6. Omisiones:

- Añadir letras a una palabra.
- Segmentación o conciencia fonológica.
- Escribir pseudopalabras y palabras en base a un criterio.

- Sopa de letras.

7. Adiciones:

- Segmentación fonológica.
- Lectura de listas de palabras (lectura de 1ª y última sílaba).
- Construir listas de palabras encadenadas (partiendo de una premisa). Por ejemplo, que empiecen o terminen por una letra...

8. Inversiones:

- Identificar palabras que tengan la sílaba [...] en una lista con diferentes posiciones.
- Corregir textos con gazapos. Escribirlos bien.
- Trabalenguas.

9. Rotaciones:

- Listas erróneas (identificar o corregir).
- Sopa de letras.
- Identificar palabras de un texto que llevan el fonema en color y su simétrico en otro.

10. Uniones:

- Segmentación en grafemas, sílabas y palabras.
- Igual-diferente.
- Identificar errores o gazapos en textos. Escribirlos correctamente.
- Ordenar frases desordenadas.

11. Fragmentaciones:

- Fragmentar palabras de todas las formas posibles y correctas.
- Identificar o corregir las palabras de una lista o texto incorrectamente fragmentados.

Respecto a la ortografía:

- Evitar en lo posible que los escolares comenten faltas de ortografía arbitraria para que no fijen las palabras mal escritas y facilitar que construyendo patrones ortográficos correctos.
- Proporcionar siempre que se puede información sobre cómo se escribe las palabras correctamente, sobre todo en las tareas de dictado.

- En caso de cometer faltas, corregir solamente las faltas de ortografía que se estén trabajando en clase en ese momento. De tal modo que los escolares puedan ir viendo su progreso con las palabras trabajadas.
- Facilitar que al final de la educación primaria conozcan un volumen de palabras que suelen escribirse de forma incorrecta.
- Algunas estrategias para mejorar la ortografía son:
 - Hacer dictados de textos ya leídos.
 - Permitir que el escolar tenga palabras objeto de duda y trabajo de cada día, escritas en tarjetas correctamente y que pueda mirar cuando tiene dudas.
 - Permitir que el alumnado procese las palabras por diferentes canales sensoriales, facilitando el canal visual.
 - Buscar palabras conocidas de la misma familia.
 - Confeccionar tarjetas o un listado de palabras que generan dificultad, diciendo las palabras en voz alta y revisando el listado cada día.
 - Reforzar la memoria visual, tratar de ver las palabras.
 - Uso de cuentos de ortografía, dominós ortográficos, juegos de memoria ortográfica...
 - Tratar de encajar la palabra en una norma ortográfica.
 - Facilitar la corrección de dictados con el texto delante.

ORTOGRAFÍA BÁSICA

enLaces

[REGLAS DE ORTOGRAFÍA.COM](#)

[LADISLEXIA.NET. EJERCICIOS](#)

[AULAPLANETA.COM. HERRAMIENTAS TIC](#)

CORRECTORES ORTOGRÁFICOS

MICROSOFT WORD

GOOGLE DOCS

[LISTA DE CORRECTORES AUTOMÁTICOS DE TEXTO SEGÚN SISTEMAS OPERATIVOS](#)

c. Procesos sintácticos, semánticos y pragmáticos

A continuación, presentamos algunas actividades concretas, organizadas según los ámbitos lingüísticos y que pueden trabajarse, también, para llevar a cabo actuaciones de prevención de las dificultades de lectoescritura:

1. Procesos sintácticos

- Ordenar frases con palabras desordenadas.
- Ordenar frases según el sujeto, verbo y complementos.
- Cambiar el significado de frases empleando signos de puntuación.
- Lectura e identificación previa de los signos de puntuación.
- Complementar frases con diferentes tipos de complementos.
- Completar oraciones.
- Separar las palabras de una frase.
- Descripción de láminas.

2. Procesos semánticos

- Palabras encadenadas por el significado.
- Palabra intrusa.
- Palabras derivadas.
- Ordenar palabras formando familias/campos semánticos.
- Comprensión de órdenes.
- Agrupar sinónimos y antónimos.
- Realizar crucigramas.
- Hacer un dibujo a partir de una instrucción.

3. Procesos pragmáticos

Según las funciones del lenguaje de Holliday (1975) las tareas en este ámbito del lenguaje incluirán:

- Pedir ayuda.
- Hacer preguntas.
- Autorregularse y regular al otro.

- Iniciar y mantener conversaciones.
- Hablar de uno mismo.
- Preguntar sobre algo que queremos conocer.
- Fomentar la imaginación mediante juegos, teatros, cuentos...
- Dar respuesta a las preguntas formuladas.
- Contar historias o experiencias.

SEMÁNTICA Y SEMIOLOGÍA

enLaces

[AULA ABIERTA.ORG](#)

[MUNDO PRIMARIA](#)

[FORMACIÓN INTEF](#)

[LAPSICO-GOLOTECA](#)

[EDUFICHAS](#)

[AULAPT](#)

[EL SONIDO DE LA HIERBA AL CRECER](#)

En el [anexo 3](#) se incluye un listado de programas específicos para trabajar las dificultades de lectoescritura.

d. Vocabulario

Parece que existe una relación recíproca entre la decodificación de palabras, el vocabulario y la comprensión lectora. Algunas pautas para mejorar el vocabulario, adaptadas de la *Guía buenas practicas* del Gobierno Vasco, son:

- Desarrollar interés y gusto por las actividades de lectura y escritura como instrumento de aprendizaje.
- Seleccionar los textos teniendo en cuenta temas de interés propios de la edad.
- Realizar prácticas de lectura individual y conjunta utilizando el modelado para poder aprender y acostumbrarse a practicar estrategias de comprensión lectora: (previas a la lectura, durante la lectura y después de la lectura):
 - Activación de conocimientos previos antes de la lectura.
 - Realización de hipótesis y comprobación de las mismas.

- Inferencias.
- Identificación de la información más importante.
- Interpretación de imágenes que acompañan al texto.
- Ofrecer modelos diferentes para la motivación: lectura en voz alta del profesor/a, de alumnos/as más mayores, de algún familiar, teatros leídos, grupos interactivos...
- Repetir con un adulto los textos elegidos entre tres y cuatro veces.
- Iniciar al alumnado en el uso guiado de diccionarios escolares en soporte papel y digital.
- Organizar visitas o entrevistas con algún autor/a de un libro leído.
- Crear una biblioteca en el aula con libros de los alumnos/as y práctica de actividades de animación a la lectura fomentando tanto el uso guiado de la biblioteca de aula como de la del centro, como fuente de placer y como medio para la búsqueda de información.
- Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y como técnicas de estudio: uso de procesadores de textos, audiolibros, mapas conceptuales visuales, PowerPoint...
- Utilizar organizadores semánticos y gráficos para representar el material leído y aumentar la comprensión.
- Realizar diferentes tipos de preguntas: literales, inferenciales y críticas para llegar a una mejor comprensión lectora.
- Hacer que el alumnado genere sus propias preguntas sobre los textos leídos.
- Utilizar estrategias variadas para aumentar el vocabulario: enseñanza explícita del vocabulario antes de empezar la lectura del texto, indirecta facilitando la inferencia de los significados de las palabras, asociativa a través de la asociación entre los conocimientos previos y el texto...

En el enlace siguiente aparecen algunas actividades para trabajar el vocabulario:

e. Fluidez lectora

Entendemos por fluidez lectora la habilidad de leer palabras, pseudopalabras y textos con precisión (es decir, sin errores en su decodificación), de una manera expresiva y a un ritmo adecuado. Por tanto, leer con la entonación adecuada, respetando las pausas y los signos de puntuación del texto sería un indicador de lectura fluida.

Los componentes principales de la fluidez lectora son la precisión en la decodificación de palabras (Hudson *et al.*, 2005) y la automaticidad en el reconocimiento de palabras, haciendo referencia a una «identificación rápida, fluida y sin esfuerzo de las palabras, dentro o fuera de un contexto» (Hudson *et al.*, 2005, p. 704) y la lectura expresiva o prosódica (Miller y Schwanenflugel, 2008) con un ritmo y tono adecuados.

Seleccionar textos en función de la velocidad lectora, en complejidad creciente facilitando la diversidad de textos. El mejor tipo de letra es arial, verdana y helvética y sin cursiva con interlineado 1,5 puntos. Tamaño 18 puntos.

La lectura repetida y exposición a textos escritos mediante la repetición y el modelamiento son las mejores estrategias para favorecer la fluidez lectora.

La lectura en parejas de forma que uno lee y el otro miembro de la pareja supervisa y da indicaciones para mejorar la lectura.

Otras actividades son la lectura en coro haciendo lecturas en las que primero lee la mitad de la clase y luego la otra mitad. Otra forma de hacerlo es que empieza a leer un niño/a, luego el siguiente, luego 3... y así sucesivamente.

También destaca la lectura acelerada que consiste en reducir o aumentar el tiempo de presentación de los estímulos verbales con objeto de «acelerar» la lectura. La lectura acelerada ofrece mejores resultados de generalización de los aprendizajes.

Las lecturas dramatizadas, uso de textos cortos, realizar pasaciones de palabras frecuentes que se leen en voz alta, hacer teatro de lectores... también mejoran la fluidez lectora. Se debe facilitar la lectura de poesías en voz alta para avanzar en el ritmo y la prosodia de la lectura.

Cuando sea necesario, parece más eficaz que sea una persona adulta la que haga de (buen) modelo de lectura en la lectura repetida y repetir 3 o 4 veces el texto que se vaya a leer.

Otras actividades son:

- Rastreo visual mediante movimientos oculares y fijaciones, realizando barridos en oblicuo o zigzag.
- Visión periférica, fijando la vista en un punto y ampliando el campo visual en poesías, columnas de periódicos...
- Identificación rápida de palabras o buscar información en un texto.

- Leer palabras antes y buscarlas en la lectura.
- Lectura de índices y epígrafes del texto.

Programas de mejora de la fluidez lectora:

- Programa AJIL (Actividades y Juegos Integrados en la Lectura), Huerta y Matamala (1995). Recoge actividades y juegos basados en la lectura de palabras, frases y textos, propone la automatización de procesos de descifrado, hasta dominar la lectura de palabras y la comprensión del mensaje.
- Programa multicomponencial de intervención que combina técnicas de mejora de la fluidez lectora y procesamiento fonológico con apoyo visual de letras, (Soriano, 2007).
- Programa Leer Mejor que ejercita la memoria visual, la lectura rápida y la comprensión lectora.
- Cognitiva P.T. (Torres, 2004) recoge una serie de actividades de reeducación de la lectura.
- Tradislexia contribuye a la mejora de la eficacia, rapidez y calidad del aprendizaje lector.
- AVILET: trabajo con reconocimiento de letras y palabras.
- Programa Integral de la Lectura (PIL): desarrolla habilidades de percepción para la captación de símbolos gráficos y el área sintáctica.

Pautas para llevar a cabo un programa de intervención en la fluidez lectora (Gómez Zapata, E., Defior, S. y Serrano F., 2011):

Destinatarios: el alumnado debe tener un nivel de conocimiento de las reglas de conversión grafema-fonema.

Materiales: inicialmente se utilizan textos narrativos actuando de forma jerarquizada, avanzando desde las sílabas a las palabras y finalmente pasando a los textos.

Distribución y número de sesiones: 3-4 sesiones por semana con una duración de 50 minutos durante mes y medio o dos meses.

Metodología: presentación repetida de sílabas, palabras y textos seleccionados.

Para llevar a cabo la intervención de la fluidez lectora se pueden utilizar rúbricas en las que se llevara a cabo la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación de las expresión (cambio en el tono de voz, pausas en el punto o coma), ritmo adecuado de lectura, precisión en el reconocimiento de palabras y comprensión del texto.

CÓMO MEJORAR LA VELOCIDAD LECTORA

enLaces

[REGLAS DE ORTOGRAFÍA.COM](#)

[CPR MÉRIDA](#)

[KATAMOTZ \(1\)](#)

[KATAMOTZ \(2\)](#)

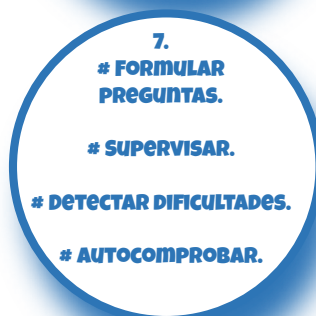
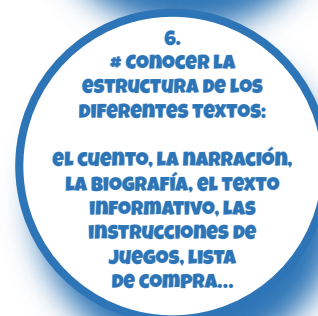
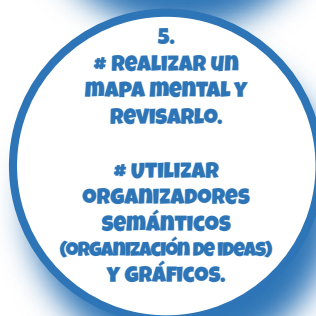
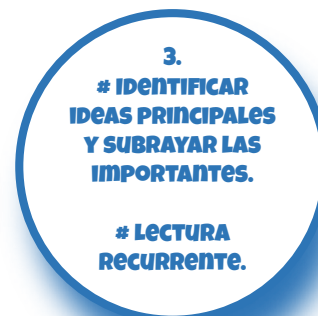
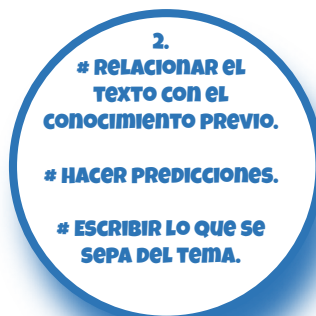
[APP GALEXIA](#)

[READING SOFT](#)

[SPREEDER](#)

[CENTROCP](#)

f. Comprensión lectora



Algunas consideraciones para mejorar la comprensión lectora son:

- Adaptar el contenido, simplificar el vocabulario y las estructuras sintácticas.
- Palabras más frecuentes y más cortas y con conceptos clave en negrita.
- Poner títulos al texto y párrafos.
- Deducir el significado por el contexto.
- Asociar oraciones con dibujos.
- Ordenar frases para formar relatos.
- Fragmentar el texto en pequeños fragmentos y añadir las preguntas de comprensión que hacen referencia a cada parte.
- Relacionar el texto con la información previa generando ideas, realizando inferencias, evaluando y revisando la tarea, mediante lectura crítica...
- Trabajar la comprensión oral y el vocabulario.

COMPRESIÓN LECTORA

enLaces

[AIAPE](#)

[MIS COSAS DE MAESTRA](#)

[LCLCARMEN1](#)

[ROBLE.PNTIC,MEC](#)

[SANDRAFFO9](#)

[EL MUNDO DEL LENGUAJE ORELIS](#)

[CLBE](#)

[BLOG AVERROES](#)

MAPAS MENTALES

[IMINDMAP](#)

[FREEMIND](#)

[POPPLET](#)

[MINDOMO](#)

En relación con los libros de lectura:

- Reducir el número de libros de lectura obligatoria.
- Permitir elegir los libros de lectura que sean de interés.
- Realizar lectura compartida en el entorno familiar y en la escuela.

LIBROS DE LECTURA

LA LECTURA Y LA PRODUCCIÓN TEXTUAL

GUÍA DE LECTURAS. DISNAVARRA

g. Denominación rápida

Se refiere al grado de automatización de la correspondencia fonema-grafema que parece que es un predictor de las dificultades en la lectura. Conlleva tareas de identificación de dibujos, letras, números y colores.

(A) *o a c b g a o c g b*
c b a g o a o g b c

(B) *a 6 ■ e 2 ■ c 9 ■ b*
4 ■ g 7 ■ 2 e ■ a 6

Azul Verde Amarillo Rojo
Amarillo Blanco Azul Rojo
Verde Negro Azul Amarillo
Rojo Verde Amarillo Azu

h. Memoria de trabajo verbal

Por su importancia para el aprendizaje, daremos pautas para mejorar la memoria de trabajo ya que facilita el aprendizaje de la lectoescritura. Es una función determinante en el aprendizaje lector, relacionada con la comprensión lectora ya que permite retener información según avanzamos en la lectura del texto.

La memoria de trabajo permite retener la información asociándola con conocimientos previos, mantenerla y evocar la información posteriormente; facilita la gestión del tiempo y prever las consecuencias, establecer las propias reglas y manejar la demora y gratificación inmediata.

Es necesario reproducir series de objetos y palabras presentados oralmente y secuencias de palabras, números y letras presentados visualmente.

Actividades

- Juegos de memoria: cartas, juegos de ordenador.
- Responder preguntas acerca de una imagen vista previamente.
- Escribir palabras, borrarlas y posteriormente recordarlas.
- Buscar correspondencias entre palabras.
- Identificar letras/sílabas dentro de una palabra.
- Identificar palabras en un texto.
- Identificar palabras intrusas.
- Ordenar cifras o letras.
- Hacer listas de palabras.
- Organizar secuencias de palabras, tareas, números, días de la semana.
- Recordar una historia o cuento.
- Se presenta una serie de palabras, se quita una y hay que recordar cual se ha quitado.

MEMORIA DE TRABAJO VERBAL

enLaces

[menteLex](#)

[SAPOSYPRINCESAS](#)

[EDUCAPEQUES](#)

[APP MEMORY LADDER-NUMBERS TRAINER](#)

[APP CLOCKWORK BRAIN](#)

[APP LUMOSITY: JUEGOS MENTALES](#)

[APP MEMORADO-EJERCICIO MENTAL](#)

[APP EL MEJOR BRAIN TRAINING](#)

En el [anexo 2](#) se incluyen recursos para mejorar otras áreas del desarrollo. Debemos tener claro que existen muchas diferencias individuales entre el alumnado con dislexia, pudiendo aparecer a lo largo de su evolución otros aspectos de mejora a los que es preciso

dar respuesta educativa. Teniendo esto en cuenta, entendemos que si la intervención es global e inclusiva no tendrían que estar presentes otras dificultades más que las lectoras.

Debido a las dificultades que tiene el alumnado, al que se dirigen estas orientaciones, en el área extranjera en concreto en la asignatura de inglés por ser el idioma más comúnmente estudiado en las aulas, se incluyen a continuación una serie de medidas y actuaciones:

A.3. Intervención en el área de lengua extranjera

- Aplicación Educaplay.
- Tarjetas con dibujos.
- Realizar un parchís con verbos irregulares.
- Trabajar los campos semánticos (vocabulario) con colores.
- Poner letras en tapones y construir palabras.
- Ante las palabras nuevas, no utilizar la lengua materna: hacer un dibujo, mímica...
- Asociar palabras que son parecidas en español y en inglés.
- Utilizar la estrategia: look-say-cover-write-check.
- Utilizar vocabulario visual («fruit» asociarlo con dibujos de fruta).
- Utilizar aplicaciones para realizar mapas mentales: bubbl.us y goconqr.com (gratuita).
- Juegos de memoria: Educaplay y Quizlet.
- Archivos de audio: ReadSpeaker, Voki, RoboBraille.org
- Jugar con canciones y vídeos: LyricsTraining.
- Utilizar reglas mnemotécnicas.

Adaptaciones en inglés por habilidades

Listening

- Dar instrucciones claras.
- Tareas cortas.
- Dar tiempo para revisar.
- Más tiempo para realizar las audiciones.

- Permitir respuestas variadas.
- Situar al alumno/a cerca de la fuente de audio.

Pre-Listening: se plantean hipótesis de lo que se va a escuchar.

While-Listening: acompañar audio con imágenes.

Post-Listening: resumen de lo oído.

Speaking

- Actividades orales desde los primeros cursos.
- Uso de las TIC para facilitar la pronunciación.
- Trabajar con material visual y manipulativo.
- Reciclaje de vocabulario para recordar lo nuevo y las estructuras sintácticas (flashcards/TPR).
- Trabajo por parejas/pequeños grupos.
- Uso de presentaciones PowerPoint o Genially.
- Trabajar con palabras de uso frecuente.
- Hacer transcripciones de doblajes de trailers de películas (YouTube).
- Grabar vídeos en inglés (Vlogging).
- Juegos: Who is who?
- Visitas de nativos.

Reading

- Permitir un enfoque multisensorial: soportes visuales, actividades manipulativas, audiolibros...
- De lo simple a lo complejo.
- Trabajo con sonidos (JollyPhonics).

Pre-Listening: plantear hipótesis.

While-Listening: leer en grupo.

Post-Listening: resumir lo leído.

Writing

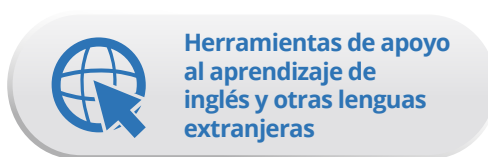
- Corrección flexible.

- Utilizar material manipulativo.
- Uso de colores.
- Hacer un diccionario visual.
- Creación de cuentos.
- Escritura interactiva.
- Escribir cartas siguiendo un modelo.

Conclusión

- Facilitar la motivación.
- Promover la adquisición natural.
- No rebajar el nivel, hacerlo accesible.
- Adaptar instrumentos de evaluación.

Recursos



A.4. Tecnologías y técnicas de trabajo intelectual

Es necesario permitir el uso de las tecnologías ya que mejoran el rendimiento de las habilidades ortográficas, individualizan el contenido del aprendizaje, favorecen la interacción y el aprendizaje colaborativo, reforzando, así, la integración en el grupo y la autoestima. El tratamiento con apoyo informático resulta una gran ayuda para la representación ortográfica del léxico y para aumentar la motivación.

Algunos aspectos clave en relación con el uso de las tecnologías son:

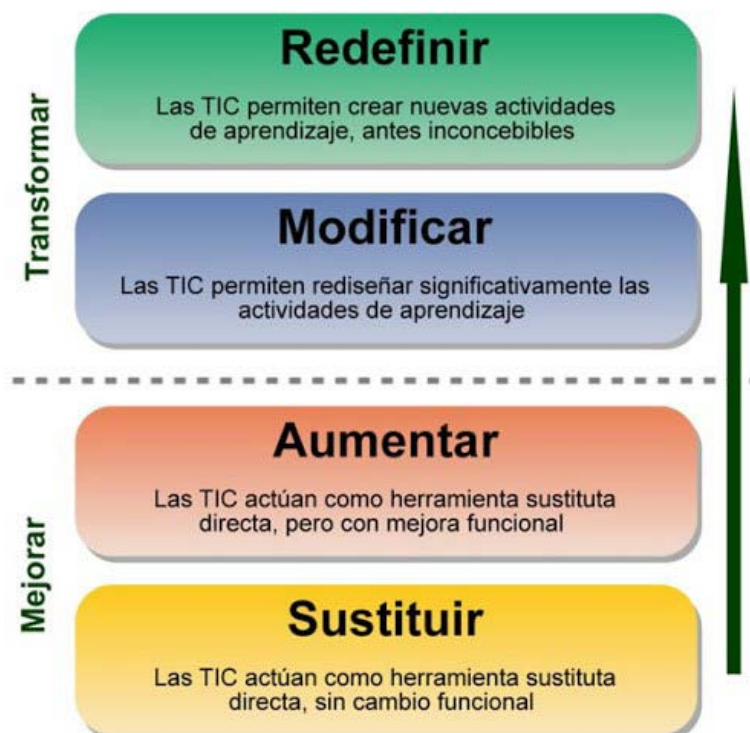
- Permitir el uso de grabadora, calculadora y tablas de multiplicar.
- Uso de aplicaciones, Pen Friends (enviar emails entre alumnado de diferentes centros), Skype, herramientas digitales...
- Permitir trabajar en clase con un ordenador. El uso de ordenadores y procesadores de texto con paquetes informáticos debe incluir:
 - Correctores ortográficos (por ejemplo, Word, etc.).

- Programas lectores (por ejemplo, ClaroRead, TextAloud, Rehasoft, ReadPlease, Pizarra Dinámica, etc.).
- Programas de técnicas de estudio (por ejemplo, Inspiration, etc.).
- Programas de transcripción (por ejemplo, Dragon Naturally Speaking, etc.).

A la hora de elegir un software educativo es necesario conocer algunas cuestiones, que siguiendo a Rello, L., 2018, son:

- Comprobar si la evaluación está avalada por un artículo científico publicado en algún medio de calidad tal como una revista o un congreso.
- La evaluación debe hacerse con posterioridad al diseño de la herramienta y con la herramienta final.
- La evaluación debe ser consistente, se ha llevado a cabo en un contexto real igual o similar al que se utilizará el software.
- Las pruebas que han medido la evolución de los niños son estandarizadas e independientes tales como las pruebas diagnósticas.
- La muestra de evaluación debe ser suficientemente amplia para obtener resultados estadísticamente significativos.

En el [anexo 3](#) aparecen diferentes recursos que pueden ser utilizados.



Fuente: Educateca

Para finalizar la intervención con el alumnado, conviene utilizar diferentes medios tecnológicos tales como grabadoras, audiolibros, mapas mentales, técnicas mnemotécnicas, anclajes visuales... que como ya hemos apuntado anteriormente facilitan el aprendizaje del alumnado, la autonomía y la capacidad de aprender a aprender.

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE ESTUDIO

enLACES

[LAS TÉCNICAS DE ESTUDIO. GENIALLY](#)

[EDUCACIÓN TRES PUNTO CERO](#)

[ORIENTAGUIA](#)

[NTIC.EDUCACIÓN](#)

[JUNTA DE ANDALUCÍA. AVERROES](#)

[RUTINAS DE PENSAMIENTO](#)

El alumnado con dificultades de aprendizaje y, en particular, con dificultades de lectoescritura debe conocer sobre sí mismo y tener en cuenta:

- Qué dificultades tiene y cómo es su funcionamiento escolar.
- Cuáles son sus puntos fuertes y saber encontrar estrategias compensadoras de sus dificultades.
- Ser consciente de lo que dicta su lenguaje interior, no ser demasiado crítico consigo mismo.
- Plantearse metas realistas.
- Mejorar el autocontrol y relajación.
- Potenciar la propia responsabilidad.
- Utilizar la agenda.
- Entrenar autoinstrucciones.
- Tener conocimiento de las herramientas informáticas y audiovisuales que facilitan su aprendizaje.

Consejos para hacer un examen (Rello, L. 2018):

- Duerme bien. Para asegurarte un buen descanso, intenta hacer algo de deporte el día antes (no muy tarde, porque demasiadas endorfinas pueden quitar el sueño). Dormir es bueno para la memoria y para el rendimiento del cerebro. Necesitarás que vaya rápido el día del examen.

- Bebe más agua de lo normal. Nos deshidratamos más cuando estamos estresados. Pero has de acordarte de ir al baño justo antes del examen.
- La primera vez que lees la pregunta, marca con lápiz las palabras clave de la cuestión. Así podrás visualizar lo que te quieren preguntar.
- Si es necesario, lee la pregunta en voz baja para ti.
- Si la pregunta está formulada en negativo, pásala a un estilo afirmativo, cambiando el no por el sí. Te ayudará a entender la pregunta en el sentido lógico.
- Deja las preguntas que te resultan difíciles para el final del examen. No pierdas tiempo.
- Si hay alguna palabra que no recuerdas cómo se escribe, busca un sinónimo más sencillo.
- Pon especial atención en aquellos términos que se escriben de manera similar, pero significan cosas diferentes, hay que tener mucho cuidado.
- Lleva el temario muy bien estudiado, con eso puedes sacar ventaja, porque te ahorrará tiempo a la hora de responder.
- Aunque termines muy cansado, si te queda tiempo, repasa lo escrito. Habrá errores que no hayas visto la primera ni la segunda vez. Usa todo el tiempo restante para la revisión del examen.

B. ACTUACIONES DEL/PARA EL PROFESORADO

En el caso de que sea necesario llevar a cabo un proceso de asesoramiento al profesorado en relación con las dificultades lectoescritoras que presenta el alumnado, un modelo de intervención apropiado es el que desarrolla Rueda, M.I., 2013 y que consta de tres sesiones de asesoramiento, a principio, mitad y final de curso.

En la primera sesión, será necesario trabajar con las preocupaciones del profesorado, ofreciendo información específica sobre las dificultades lectoras e implicaciones escolares y personales de dichas dificultades para mejorar el aprendizaje lectoescritor del alumnado y los aspectos motivaciones y emocionales. Se acuerda con el profesorado la revisión de la práctica educativa a partir de la observación de lo que hacen en el aula con el alumnado con dificultades y de como ofrecen las ayudas a dicho alumnado.

En la segunda sesión, se revisan los compromisos acordados en la primera sesión, se revisa la práctica y la forma de ayuda y se introduce alguna medida concreta.

En la tercera sesión, se analiza en que medida se han llevado a cabo las medidas y ayudas acordadas y se ha tomado conciencia de las propias dificultades para atender al alumnado con dificultades de lectoescritura y se analiza si las actuaciones llevadas a cabo han repercutido en lo que hacen los padres.

Secuencia intervención con los profesores de alumnos con DALE

Sesión 1 Principio curso

- Escucha activa
- Información
- Nuevas formas de ayuda

Sesión 2 Mitad de curso

- Revisión de la practica educativa
- Valorar qué se hace y que puede mejorar

Sesión 3 Final de curso

- Toma de conciencia de las propias dificultades
- Cambio de percepciones

Fuente: Secuencia en la intervención con los profesores de alumnos con DALE. Tomado de Mercedes I. Rueda (2013).

En relación con el profesorado que imparte clase al alumnado con dificultades, es necesario favorecer la sensibilización y su formación en lo que tiene que ver con las dificultades de lectoescritura, aspecto fundamental para llevar a cabo una detección temprana de posibles signos de alerta y realizar los ajustes necesarios de forma eficaz realizando un trabajo preventivo desde los primeros niveles de escolarización.

Los planes de trabajo deben ser adaptados, modificables y consensuados fomentando la coordinación docente y el trabajo conjunto y facilitando la implicación de las familias y la comunicación con agentes externos.

El profesorado debe disponer de **recursos y estrategias** a aplicar con el alumnado con dificultades de lectoescritura, algunas de ellas son:

- Demostrar al alumno/a que se conoce su problema y que se le va a ayudar.
- Ajustar programaciones, unidades didácticas, metodologías ... Utilizar metodologías activas para favorecer la inclusión y participación del alumnado en la dinámica del aula. En este [enlace](#) hay información sobre metodologías activas.
- Tener en cuenta el contexto de trabajo en el aula, en el apoyo especializado y en el hogar.
- Facilitar el aprendizaje por diferentes vías, apoyándose en la enseñanza multisensorial simultáneamente manual y oral.
- Ser positivos y constructivos. Potenciar las fortalezas y las estrategias compensadoras. Cuidar las expectativas sobre el alumnado.

- Ofrecer instrucciones sencillas y claras. Dosificar la cantidad de tarea, no ofrecer solamente tareas simples, sino que las tareas supongan un reto alcanzable.
- Dotar de competencia al alumnado, valorar sus éxitos, conocer sus potencialidades y limitaciones ... Dar responsabilidades adecuadas de forma que se garantice el éxito.
- Darle tiempo para pensar, organizar las ideas y terminar la tarea.
- Si el alumno/a desea leer en voz alta, en la clase, facilitar la lectura previamente, de forma que cuando la lea, se sienta seguro/a.
- Evitar corregir sistemáticamente los errores de lectoescritura. Valorar los trabajos por su contenido.
- Analizar los errores en la lectura, puesto que hay «patrones de errores» y detectarlos ayuda a ofrecer una intervención más precisa.
- No comparar el avance en el nivel lector con el de los compañeros.
- Aceptar que se distraiga con mayor facilidad, ya que las tareas de lectoescritura conllevan un sobreesfuerzo.
- Acompañar el material escrito con explicaciones verbales.
- Dar resultados de las tareas en privado. Corregir los dictados con él/ella.
- Evitar que el alumnado tenga que escuchar y escribir simultáneamente.
- No poner etiquetas que estigmatizan al alumno/a.
- Supervisar las tareas al alumno/a.
- Evaluar de acuerdo a las dificultades de cada escolar.
- Promover la transferencia y el control metacognitivo.
- Evitar el exceso de tareas para casa.

En los **problemas matemáticos**:

- Proponer problemas con enunciados claros.
- Ayudar a subrayar las palabras clave y redondear datos.
- Facilitar el uso de conceptos matemáticos tales como: sumar-juntar, restar-quitarse, multiplicar-repetir la misma cosa y dividir-repartir.

- Fragmentar los problemas y ordenar las ideas.
- Realizar dibujos para entender el problema.
- Realizar operaciones matemáticas.

RECURSOS PARA EL PROFESORADO

enLaces

ANTONIOAMARQUEZ.COM

[BLOGS AVERROES. Detección.](#)

[BLOGS AVERROES. Intervención](#)

CEICE.GVA

[DIVERSIDAD MURCIAEDUCA](#)

C. PARTICIPACIÓN Y COLABORACIÓN DE/CON LAS FAMILIAS

Siguiendo a Rueda, M.I. (2013) se presenta a continuación una forma de asesoramiento dirigido a familias del alumnado con dificultades de lectoescritura. El proceso de asesoramiento incluye el trabajo de aspectos cognitivos (mediaciones «frío») y motivacionales/emocionales (mediaciones «cálido»). En un primer momento hay que realizar una escucha activa entendiendo las preocupaciones de los padres y madres y reformulando ideas preconcebidas. Posteriormente se ira ofreciendo información en relación con las dificultades que presenta su hijo/a, esto permitirá el ajuste adecuado de las expectativas. Es importante focalizar el problema y describir el proceso de intervención, los logros conseguidos y esperados. Al final del asesoramiento y después de analizar qué hacen y cómo lo hacen, se buscan aspectos conjuntos de mejora. Los padres deben verse reconocidos y valorados lo cual reduce la culpabilidad y la ansiedad y facilita el compromiso en relación con la operativización de pautas de interacción con su hijo/a, aspectos motivacionales (percepción de competencia y eficacia y expectativas de éxito) y relacionados de forma concreta con la lectoescritura.



Fuente: Fases y mediaciones en el procedimiento de atención y asesoramiento a padres de niños con DALE (tomado de Rueda y Sixte, 2010). Tomado de Mercedes I. Rueda (2013).

En relación con el planteamiento realizado, la familia debe **conocer qué es la dislexia**, síntomas, diagnóstico, tratamiento... y entenderla, de forma que pueda comprender las conductas y acciones de su hijo/a, en el día a día. Conocer y entender ayuda a situarse en el lugar de su hijo/a. La familia debe aceptar y normalizar que su hijo/a presenta una dificultades lectoras.

Los padres decidirán **decirle o no a su hijo/a** que tiene dislexia, parece que una opción no es mejor que la otra, depende de la personalidad de cada persona y del funcionamiento de cada familia. En cualquier caso, no se debe hablar de las dificultades de su hijo/a sin incluirlo en la conversación.

Solamente se **comunicará en el aula** que el alumno/a tiene dificultades de lectoescritura, si así lo desea. En ocasiones decirlo produce alivio y ayuda a que los demás valoren las fortalezas del alumnado, pero no hay razones para hacerlo público. En cualquier caso, el apoyo de la familia debe ser incondicional.

Las familias deben mantener una comunicación diaria con su hijo/a a fin de comprender lo qué le ocurre y aceptarlo para ser capaces de poner en marcha las estrategias que permitan a su hijo/a desarrollar sus potencialidades.

Aceptar las dificultades en la lectoescritura facilita tomar decisiones adecuadas en lo que tiene que ver con las rutinas, elección de asignaturas, refuerzo de puntos fuertes, ayudas... Respecto a los puntos fuertes, la familia debe potenciarlos con el fin de que su hijo/a se vea con posibilidades de éxito en algún campo de su vida bien sea el deporte, la música...

La familia debe **apoyar emocionalmente** a su hijo/a, deben dejar claro y confiar que tendrá éxito a pesar de sus dificultades. Es fundamental el desarrollo de la autoestima a través de la aceptación incondicional, la evaluación del niño/a de acuerdo al nivel, esfuerzo y rendimiento realizado.

La familia, en muchas ocasiones, puede sentirse desbordada con lo que el alumno/a debe recibir apoyo escolar, algún día a la semana, por parte de un profesor de apoyo. Ponerse en contacto con asociaciones, federaciones, entidades, organizaciones también puede servir de ayuda y apoyo.

Utilizar **técnicas de relajación** y llevarlas a cabo con su hijo/a ayuda a ambas partes a actuar de forma más relajada y tranquila. Hay que aprovechar los momentos tranquilos para hablar de lo que ha ocurrido a lo largo del día y compartir los problemas.

La familia tiene que saber que una persona con dislexia controla mal el paso del tiempo por lo que deben tener tiempo suficiente para realizar las tareas en un lugar tranquilo y sin focos de distracción, con un punto de luz que ayuda a concentrarse.

Los niños con dificultades de aprendizaje necesitan una estructura y rutina que se debe repetir de forma constante, evitando cambios demasiado rápidos.

Ayuda realizar **tareas secuenciales** siempre en el mismo orden, en el mismo lugar y a la misma hora. Empezar por tareas de dificultad alta y dentro de ello, por lo más sencillo, después abordará las tareas que le resulten más fáciles y finalmente las tareas mecánicas, facilitando la autonomía en las tareas que puedan hacer individualmente. Cuando la tarea es excesiva, poner una nota al profesor/a explicando el problema y que el alumno/a no terminará los deberes de ese día.

Los **horarios** deben ser muy visuales, con códigos de colores en los que el alumnado participa en su elaboración. Deben incluir:

- Lo que el alumnado debe hacer.
- Lo que quiere hacer.
- Indicaciones del colegio.

El horario debe ser realista en el que se indiquen los descansos y hora de finalización. Es importante registrar el tiempo que dedica su hijo a hacer sus deberes y compartir esta información con el profesorado.

Lo importante es dar **seguridad y mejorar la autoestima**, con lo que concretar qué tarea hay que hacer y durante cuánto tiempo y ofrecer una ayuda dirigida, lo facilita.

El **lugar de estudio** tendrá recordatorios de reglas ortográficas y recursos multisensoriales que permitan su adquisición.

Respecto a la **lectura de libros**, leerán libros de su interés y adecuados a su nivel competencial, de forma que comprenda lo que lee. En ocasiones habrá que leerle la tarea directamente para que la entienda.

Es fundamental la **coordinación y el contacto regular con los tutores y especialistas** en relación a las tareas escolares, tiempos, responsabilidades, tareas domésticas, refuerzos...

Progresivamente, las familias deben dar **autonomía** a sus hijos/as para preparar el material escolar y la mochila teniendo todo preparado y ordenado.

En ocasiones, los niños/as con dificultades se bloquean en el momento de entender qué mecanismos deben poner en marcha para resolver una tarea, con lo que puede ayudarles descomponer las tareas en otras más simples para que puedan comprenderlas.

Algunas **actividades y orientaciones** que se pueden llevar a cabo en el hogar y que están relacionadas directamente con las dificultades en la lectoescritura son:

- Acostumbrar el niño/a a escuchar narraciones orales o escritas.
- Crear un ambiente favorable hacia la lectura de libros, revistas o periódicos.
- Intentar mantener conversaciones correctas con un vocabulario rico y variado.
- En el área de inglés pueden tener un cuaderno para vocabulario y otro para gramática.
- Elaborar un listado de palabras nuevas con pictogramas, hay apps como «Read and Write», favorecer el uso del diccionario, correctores ortográficos...
- Actividades para trabajar el área de inglés son:
 - Ver programas o películas .
 - Poner carteles en casa.
 - Hacer juegos de vocabulario.
 - Leer cuentos.
 - Jugar online a juegos que le gusten...
- Juegos y actividades que se pueden realizar en casa en los primeros cursos, hasta 2º de educación primaria:
 - Juegos fonológicos: palabras encadenadas, veo-veo, trabalenguas...etc.

- Juegos de fluidez fonológica y semántica: decir nombres según diferentes categorías; comiencen, terminen o contengan una determinada sílaba, o sonido.
- Juegos de memoria: canciones, poesías, rimas, trabalenguas...etc.
- Juegos de conocimiento de las letras: reproducir en arena, plastilina, letras móviles, etc.
- Juegos de atención.
- Juegos de discriminación perceptiva.
- Puzles, rompecabezas.
- Juegos de reproducción de modelos.
- Lecturas conjuntas.
- Uso de TIC para el aprendizaje lecto-escritor.

A partir de 3º de educación primaria se trabajar las técnicas de estudio, hábitos de estudio tales como uso de la agenda y planificación de tareas...

RECURSOS PARA FAMILIAS

enLaces

[**DIVERSIDAD. MURCIAEDUCA**](#)

[**BLOGS AVERROES**](#)

[**ceice.GVA**](#)

7. Bibliografía

- Acha, J. (2016). "Hacia un modelo multidimensional del trastorno específico del lenguaje y la dislexia: déficits compartidos y específicos". *Revista de investigación en logopedia*. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España. Revistalogopedia.uclm.es ISSN-2174-5218 2 107-141
- Ainscow, M. (2004). "El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?" *Journal of Educational Change*. Facultad de Educación, Universidad de Manchester. Manchester. Reino Unido.
- Alegría, J. *Las dificultades de aprendizaje: Un análisis de la dislexia y sus implicaciones para la evaluación y la intervención*. Université Libre de Bruxelles.
- Alumnos con dificultades específicas de aprendizaje. *Guía práctica para profesionales y familias*.
- Alvarado, H.; Damians, MA.; Gómez, E.; Martorell, N.; Salas, A.; Sancho, S. Dislexia. *Detección, diagnóstico e intervención interdisciplinar*. CREIX, Centre de Desenvolupament Infantil. Correo electrónico: creix@creix.com DISFAM. Asociación Familia y Dislexia asalas@disfam.net Palma de Mallorca.
- American Psychiatric Association (APA). (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.
- American Psychiatric Association - APA. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (5a. ed.)
- Anderson, R. C. y Nagy, W. E. (1992). "The vocabulary conundrum". *The American Educator*, 16, 14–18. <http://dx.doi.org/10.2307/3193321>
- Artigas-Pallarés, J. (2002). "Problemas asociados a la dislexia". *REV NEUROL*; 34 (Supl 1): S7-S13 S
- EH Aylward , TL Richards , VW Berninger , WE Nagy , KM Field , AC Grimme , AL Richards , JB Thomson , SC Cramer . (2003). "Tratamiento instruccional asociado a cambios en la activación cerebral en niños con dislexia". *Neurología*. Julio de 2003, 61 (2) 212-219; DOI: 10.1212/01.WNL.0000068363.05974.64
- Barba-Gallardo, P.A., Culqui-Cerón, C.P., Cañizares-Vasconez, L. C. (2017). "Las dificultades en la lectoescritura, su detección temprana". *ROCA. Revista científico-educacional de la provincia Granma*. Vol.13 No.3, julio-septiembre. ISSN: 2074-0735. RNPS: 2090. roca@udg.co.cu
- "Base neurológica de la dislexia". *Mente y cerebro* 19/2006

- Benítez-Burraco, A. (2007). "Bases moleculares de la dislexia". *REV NEUROL*; 45 (8): 491-502
- Bordoy, S. (2015). *De la teoría fonológica a la identificación temprana y el diagnóstico diferencial de la dislexia evolutiva*. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga. Málaga.
- Bowers, P., Golden, J., Kennedy, A. y Young, A. (1994). "Límites al conocimiento ortográfico debido a procesos indexados por velocidad de denominación". En VW Berninger (Ed.), *Las variedades del conocimiento ortográfico, 1: Cuestiones teóricas y de desarrollo* (págs. 173–218). Editores académicos/plenum de Kluwer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-3492-9_6
- Bowers, PG y Newby-Clark, E. (2002). "El papel de la velocidad de denominación dentro de un modelo de adquisición de lectura". *Lectura y escritura: una revista interdisciplinaria*, 15 (1-2), 109–126. <https://doi.org/10.1023/A:1013820421199>
- Bowers, PG y Wolf, M. (1993). "Vínculos teóricos entre la velocidad de denominación, los mecanismos de sincronización precisos y la habilidad ortográfica en la dislexia". *Lectura y escritura: una revista interdisciplinaria*, 5 (1), 69–85. <https://doi.org/10.1007/BF01026919>
- Bravo, L. (2004). "Las destrezas perceptuales y los retos en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Una guía para la exploración y comprensión de dificultades específicas". *Universidad de Costa Rica Facultad de Educación Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense*. ACTUALIDADES INVESTIGATIVAS EN EDUCACION.
- Camacho-Conde, JA., Filgueira-Álvarez, D. (2019). "Programa de Intervención Psicopedagógica de Alumnos con Dislexia". *REIDOCREA*, 8, 250-266.
- Cantavella Edo, S. y Andrés-Roqueta, C. (2018). "Un estudio sobre la mentalidad de crecimiento en niños con dislexia". *Escritos de Psicología*, 11, 25-33.
- Carreiras, M. (2012). *Lectura y dislexia: un viaje desde la neurociencia a la educación*. Basque Center on Cognition, Brain and Language (BCBL), Donostia, San Sebastián. IKERBASQUE, Basque Foundation for Science, Bilbao (www.bcbl.eu)
- Carrillo, B. (2009). "Dificultades en el aprendizaje matemático". *Innovación y experiencias educativas*, nº 16, ISSN 1988-6047. Córdoba. España.
- Carrillo, M. (2012). "La dislexia: bases teóricas para una práctica eficiente". *Ciencias Psicológicas*; VI (2): 185 – 194. Universidad de Murcia, España.
- Carrillo, M.S., Alegría, J., Miranda, P., Sánchez, N. "Evaluación de la dislexia en la escuela primaria: Prevalencia en español". Equipo Molina de Segura. Murcia. España. *Escritos de Psicología*, Vol. 4, nº 2, pp. 35-44

- Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa. Secretaria General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. (2012). *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España.
- Coleman, MR, Buysse, V. y Neitzel, J. (2006). "Reconocimiento y respuesta: un sistema de intervención temprana para niños pequeños en riesgo de discapacidades de aprendizaje". La Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill, FPG Child Development Institute: Chapel Hill, NC.
- Conrad, N. y Levy, B. (2007). "Letter processing and the formation of memory representations in children with naming speed deficits". *Reading and Writing*, 20, 201-223
- Consejería de Educación. *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de dificultades específicas de aprendizaje: dislexia*. Junta de Andalucía.
- Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. (2008). *Actualización en dislexia del desarrollo. Guía para orientadores y profesores de primaria*. Región de Murcia. Murcia.
- Consejería de Educación, Juventud y Deportes. Secretaria General. Servicio de Publicaciones y Estadística. (2018). *Guía metodológica sobre las dificultades específicas de aprendizaje*. Región de Murcia. Murcia.
- Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción educativa. (2011). *Normativización de instrumentos para la detección e identificación de las necesidades educativas del alumnado con trastornos por déficit de atención con o sin hiperactividad (tdah) o alumnado con dificultades específicas de aprendizaje (dea)*. Gobierno de Canarias.
- Consejería de Educación, Universidades y Formación Profesional. (2019). *Protocolo para la intervención psicoeducativa de la dislexia y/u otras dificultades específicas del aprendizaje*. Galicia.
- Cuetos, F. (2009). "Dislexias evolutivas: un puzzle por resolver". Universidad de Oviedo. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* Vol. 29, No. 2, 78-84 ISSN: 0214-4603
- Cuetos, F. (2017) "Cómo facilitar el aprendizaje de la lectura". *Padres y maestros*. Nº370. DOI: pym.i370.y2017.010
- Cuetos F, Molina MI, Suárez-Coalla P, Llenderrozas MC. (2017). "Validación del test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura". *Rev Pediatr Aten Primaria*. 19:241-6.

- Defior, S. (2015). "Cómo mejorar la lectura". *Mente y cerebro*, 70.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011). "Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia". *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, Vol.11, Nº1, pp. 79-94 ISSN: 0124-1265
- Del Campo, M. E. (2010). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Editorial Sanz y Torres. Volumen 1. Madrid.
- Delfino, V. (2017) Dislexia. "Nociones a considerar en torno al diagnóstico psicopedagógico. Reflexiones teóricas desde la práctica clínica". *Revista Pilquen*. Sección Psicopedagógica. Vol. 14 nº 1. ISSN 1851-3115 • <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico>
- Departamento de Educación. (2012). *Guía para el profesorado. Entender y atender al alumnado con trastornos de aprendizaje (TA) en las aulas*. Gobierno de Navarra. Navarra
- Departamento de educación. Universidades e investigación. *El profesorado ante la enseñanza de la lectura. Guía de buenas prácticas*. Gobierno Vasco. País Vasco
- Deutsch, G. K., Dougherty, R. F., Bammer, R., Siok, W. T., Gabrieli, J. D., & Wandell, B. (2005). "Children's Reading Performance Is Correlated with White Matter Structure Measured by Diffusion Tensor Imaging". *Cortex*, 41, 354-363. [http://dx.doi.org/10.1016/S0010-9452\(08\)70272-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0010-9452(08)70272-7)
- Domínguez, A.B., Alegría, J., Carrillo, M., y Soriano, J. (2013). PEALE. *Pruebas de Evaluación Analítica de Lengua Escrita*. Universidad de Salamanca. Número de asiento registral: 00/2013/4067.
- Domínguez, A.B., Alegría, J., Carrillo, M., y González, V. (2016). PIPE *Pruebas de Identificación de Palabras Escritas*. Universidad de Salamanca. Número de asiento registral: 00/2019/43327.
- Duara, R., Kushch, A., Gross-Glenn, K. Barker, W., Jallad, B., Pascal, S., Loewenstein, D. A., Sheldon, J., Rabin, M., Levin, B. & Lubs, H. (1991). "Neuroanatomic differences between dyslexic and normal readers on magnetic resonance imaging scans". *Archives of Neurology*, 48, 410-416.
- Eden, G.F., Jones, K.M., Cappell, K., Gareau, L., Wood, F.B. Zeffiro, T.A. Dietz, N. A. E., Agnew, J. A. and Flowers, D.L. (2004). "Cambios neurales posteriores a la corrección en la dislexia del desarrollo en adultos". *Neuron*, Vol. 44, 411-422, October 28, 2004, Copyright ©2004 by Cell Press DOI:<https://doi.org/10.1016/j.neuron.2004.10.019>
- Equipo Técnico de Orientación Educativa y Profesional. Delegación Territorial de Almería. Consejería de educación. "Dificultades de aprendizaje: Dislexia. Prevención, detección, identificación e intervención". *Cuadernos de Orientación Educativa*

va. Almería.

- Equipo técnico de Orientación Educativa y Profesional. Delegación Territorial de Almería. *Dificultades de aprendizaje: Adaptaciones para alumnado con dificultades de lectura, escritura y dislexia*. Consejería de Educación. Almería.
- Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional. Área de Acción Tutorial y Convivencia. Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte de Almería. (2015). *Alumnado con dificultades de aprendizaje*. Almería.
- Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional. Servicio de Ordenación Educativa. Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Guía para tutoría y equipos docentes: Dificultades de aprendizaje. Intervención previa y posterior a la evaluación psicopedagógica*. Almería.
- Etchepareborda, M.C. (2002). "Detección precoz de la dislexia y enfoque terapéutico". *REV NEUROL* 2002; 34 (Supl 1): S13-S23
- Facultad de Ciencias Sociales. (2012). *Trastornos del lenguaje escrito: dislexia evolutiva*. Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Año VII, Número 17, V2, pp. 123-139 www.hologramatica.com.ar o www.unlz.edu.ar/sociales/hologramatica ISSN 1668-5024
- Franco-de-Lima, R.; Pinheiro-Travaini, P.; Alves Salgado-Azoni, C.; Maria-Ciasca, S. (2012). "Atención sostenida visual y funciones ejecutivas en niños con dislexia de desarrollo". *Anales de Psicología*, vol. 28, núm. 1, pp. 66-70. Universidad de Murcia. Murcia, España
- Fuiza, M^a J. y Fernandez, M^a P. "Manual didáctico de dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo". *Pedagogía y didáctica*. Pirámide. Adaptado EEES.
- Fumagalli, J., Barreyro, J.P.; Jacobovich, S.; Olmedo, A.; Jaichenco, V. (2016). "Habilidades fonológicas, precisión lectora y velocidad en pacientes con dislexia". *Cuadernos de Neuropsicología Panamerican Journal of Neuropsychology* VOLUMEN 10. NÚMERO 1. ENE-ABR 2016. DOI: 10.7714/CNPS/10.1.205
- Galaburda, A.M.; Sherman, G.F.; Rosen, G.D.; Aboitiz, F., & Geschwind, N. (1985): "Developmental dyslexia: four consecutive patients with cortical anomalies". *Annals of Neurology*, 18, pp. 222-233.
- Galaburda, A.M., y Cestnick, L. (2003). "Dislexia del desarrollo". *REV NEUROL*; 36 (Supl 1): S3-S9
- Galaburda, A.M.; Loturco, J.; Ramus, F.; Fitch, R.H., & Rosen, G.D. (2006): "From genes to behavior in developmental dyslexia". *Nature Neuroscience*, 9(10), pp. 1213-1217.
- Galve Manzano, J. L. (1). (2017). "Consideraciones básicas a tener en cuenta por

los PT/AL para el abordaje de la lectoescritura y sus alteraciones". *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (369), 26-33. <https://doi.org/10.14422/pym.i369.y2017.004>

- Gobierno de Aragón. *Guía practica, la dislexia: guía de detección y actuación en el aula*. Aragón.
- Gobierno de La Rioja. *Protocolo de atención al alumnado con dificultad específica en lectura: dislexia*. La Rioja.
- Goikoetxea, E (2012). "Las dificultades específicas de aprendizaje en el albor del siglo XXI". *RELIEVE*, v. 18, n. 1, art. 2. http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_2.htm
- Gómez, E., Defior, S., Serrano, F. (2011). "Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español". *Escritos de Psicología*, Vol. 4, nº 2, pp. 65-73 Mayo-Agosto. ISSN 1989-3809 DOI: 10.5231/psy.writ.2011.1007 Universidad de Granada, España.
- González, N. (2017). "Inteligencias múltiples y dificultades de aprendizaje". *MLS-Educational Research*, 1 (1), 19-38. DOI: 10.29314/mlser.v1i1.26
- González D., Jiménez, J.E., García, E., Díaz, A., Rodríguez, C., Crespo, P. y Artilles, C. (2010) "Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria". *European Journal of Education and Psychology*, Vol. 3, Nº 2 (Págs. 317-327) Universidad de La Laguna, Gobierno de Canarias (España). doi: 10.1989/ejep.v3i2.71
- Guerrero Ruiz, P. y Lopez Valero, A. (2005). *Aproximacion al diagnóstico y tratamiento de la dislexia*. Universidad de Murcia.
- *Guía breve para la tutoria. Dificultades de aprendizaje. Deteccion*. https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/orientacionalmeria/files/2013/05/01-Folleto-deteccion-tutoria_deteccion.pdf
- *Guía para equipos y departamentos de orientación de centro. Dificultades de aprendizaje. Intervencion*. https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/orientacionalmeria/files/2013/05/3-Gu%C3%ADa-para-la-orientaci%C3%B3n-EOC-DO_Intervencion.pdf
- *Guía para familias. Dificultades de aprendizaje*. <https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/orientacionalmeria/files/2013/05/Gu%C3%ADa-padres-DIFICULTADES-APRENDIZAJE.pdf>
- *Guía para tutoria y equipos docentes. Dificultades de aprendizaje. Intervencion previa y posterior a la evaluación psicopedagógica*. <https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/orientacionalmeria/files/2015/03/4-Gu%C3%ADa-para-la-Intervencion-Tutoria-y-Equipo-Docente.pdf>

- Guzmán, R; Correa, A. D; Arvelo, C. N.; Abreu, B. (2015). "Conocimiento del profesorado sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura". *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 289-302. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.211101>
- HeikkiLyytinen & Erskine, J. & JarmoHämäläinen, &MinnaTorppa, &MiiaRonimus. (2015) "Dyslexia—Early Identification and Prevention: Highlights from the Jyväskylä Longitudinal Study of Dyslexia". *CurrDevDisordRep* (2015) 2:330–338Published online: 16 October 2015. DOI 10.1007/s40474-015-0067-1
- Herrera, J. A., Lewis, S., Jubiz, N. S. , Salcedo, G.P. (2007). "Fundamentos neuropsicológicos de la dislexia evolutiva". *Psicología desde el Caribe*. ISSN 0123-417X N° 19, enero-julio.
- Hudson, R. F., Lane, H. B. y Pullen, P. C. (2005). "Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?". *The Reading Teacher*, 58, 702-71. <http://dx.doi.org/10.1598/RT.58.8.1>
- Hurtado, M. D., Lorente, I. y Román, F. *Respuesta a la intervención: identificación temprana de posibles dificultades lectoras asociadas a dislexia del desarrollo en educación infantil*.
- Informe de valoración psicopedagógica. Necesidades específicas de apoyo educativo. DEA. (Dislexia.)
- Jiménez, J.E.. (2012). *Retos y prospectiva de la atención al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje: hacia un modelo basado en la respuesta a la intervención*.
- Jiménez, J. E.; Guzmán, R.; Rodríguez, C; Artilles, C. (2009). "Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: La dislexia en español". *Anales de Psicología*, vol. 25, núm. 1, junio, pp. 78-85 Universidad de Murcia Murcia, España Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo .oa?id=16711594009>
- Jiménez, J.E., Luft Baker, D., Rodríguez, C., Crespo, P., Artilles, C., Alfonso, M., González, D., Peake, C., Suárez, N. (2011). "Evaluación del progreso de aprendizaje en lectura dentro de un Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) en la Comunidad Autónoma de Canarias". *Escritos de Psicología*, Vol. 4, nº 2, pp. 56-64 DOI: 10.5231/psy.writ.2011.1207
- Jiménez, J. E., Rodríguez, C., Guzmán, R. y García, E. (2010). "Desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en alumnos normolectores y alumnos con dificultades específicas de aprendizaje". *Revista de Educación*, 353. Septiembre-Diciembre, pp. 361-386
- Juel, C. (1991). Beginning reading. En R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, y P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 759-788). New York: Longman.
- Klingberg, T.; Hedehus, M.; Temple, E.; Salz, T.; Gabrieli, J.; Moseley, M., & Pol-

- drack, R., (2000): "Microstructure of TemporoParietal White Matter as a Basis for Reading Ability: Evidence from Diffusion Tensor Magnetic Resonance Imaging". *Neuron*, 25, pp. 493-500.
- Klingberg, T., Hedehus, M., Temple, E., Salz, T., Gabrielli, J. D. E., Moseley, M. E. & Poldrack, R. A. (2000). "Microstructure of Temporo-Parietal white matter as a basis for reading ability: Evidence from diffusion tensor magnetic resonancia imaging". *Neuron*, 25, 493-500.
 - López-Escribano, C. (2007). "Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo". *REV NEUROL*; 44 (3): 173-180
 - Lovegrove W, Heddle M, Slaghuis W. (1980). "Reading disability: spatial frequency specific deficits in visual information storage". *Europsychology*; 18: 111-5.
 - Lozano, A., Ramírez, M., OstroskySolís. F. (2003). "Neurobiología de la dislexia del desarrollo: una revisión". *REV NEUROL*; 36 (11): 1077-1082 1077
 - Luque, M. (2018). "Prevención de dificultades lectoras y escritoras en Educación Infantil". *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*. Universidad de Jaen. España. Volumen 4, Número 3.
 - Manis, F. R., Seidenberg, M. S., Doi, L.M., McBride-Chang, C. y Petersen, A. (1996) "On the bases of two subtypes of development dyslexia". *Cognition*, 58, 157- 195.
 - Manis, F. R., Seidenberg, M. S., Stallings, L., Joanisse, M., Freedman, L., Curtin, S. y Keating, P. (1999). "Development of dyslexic subgroups: a one-year follow up". *Annals of Dyslexia*, 49, 105-134.
 - Mendez, P. (2009). *Evaluación neuropsicológica*. Centros de Estudios Activa Psicología y Formación. Hospital Quirón. Madrid. España. *An Pediatr Contin.*;7(1):50-4
 - Miller, J. y Schwanenflugel, PJ (2008). "Un estudio longitudinal del desarrollo de la prosodia de lectura como una dimensión de la fluidez de lectura oral en niños de escuela primaria temprana". *Investigación trimestral de lectura*, 43, 336-354. <http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.43.4.2>
 - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo*. Colección Eurydice España-Redie.
 - Moll, K., Snowling M.J. y Hulme, C. (2020). "Comorbilidades entre trastornos de la lectura y otros trastornos del desarrollo", *Estudios científicos de la lectura*, 24: 1, 1-6, DOI: 10.1080 / 10888438.2019.1702045
 - Otondo, M., Basauren, Y., Fica, C., Salazar, M., y Zurita, M. (2018). "Medidas pedagógicas previas al diagnóstico de dificultades específicas del aprendizaje". *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 39-58.

- Panadero, V., Perea, M., y Gómez, P. (2012). "Un pequeño aumento en el espaciado entre letras favorece la lectura en niños disléxicos". *Ciencia Cognitiva*, 6:3, 51-53.
- Peterson R.L., Pennington, B.F. (2015). "Developmental dyslexia". *Annu Rev Clin Psychol* 11:283-307
- "Protocolos de detección y actuación en dislexia". *PRODISLEX*. Noviembre 2010. N° Registro PM-386-2010
- Quintanal Diaz, J. (2011). "La dislexia: desconocida, cuando no, ignorada". CES DON BOSCO, Centro adscrito a la Universidad Complutense de Madrid. *PADRES Y MAESTROS* • N° 340. quintanal@cesdonbosco.com
- Rabadán, J.A., Cortijos, S., Hernández, D., Hernández, E. (2014). *Orientaciones para la atención educativa del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje*. I Congreso Internacional de Innovación Docente. Universidad de Murcia. Murcia.
- RAE, C., HARASTY, J.A.; DZENDROWSKYJ, T.E.; TALCOTT, J.B.; SIMPSON, J.M.; BLAMIRE, A.M.; DIXON, R.M.; LEE, M.A.; THOMPSON, C.H.; STYLES, P.; RICHARDSON, A.J., & STEIN, J.F. (2002): "Cerebellar morphology in developmental dyslexia". *Neuropsychologia*, 40(8), 1285-92.
- Rello, L. (2018). *Superar la Dislexia*. Paidós Educación. www.superarladislexia.org Espasa Libros.
- Ripoll J.C. y Aguado G.. (2014). *Eficacia de las intervenciones para el tratamiento de la dislexia: una revisión*.
- Romero, A. Castaño, C. y Cordoba, M. (2006). "Eficacia de un programa de intervención temprana para reducir las señales de riesgo de la dyslexia". *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. ISSN (impreso): 1889-4208. Volumen 9, Número 2.
- Rueda, M.I. (2013). "La intervención en las dificultades lectoescritoras desde un enfoque multidimensional". *Aula Abierta* 2013, Vol. 41, núm. 1, pp. 27-38. ICE. Universidad de Oviedo. ISSN: 0210-2773
- Rueda, M.I. y Sánchez, E. (2011). "Evolución de la conciencia fonológica de alumnos disléxicos, evaluados 20 años después de ser diagnosticados". En J.M. Román, M.A. Carbonero y Valdivieso, J.D: *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una sociedad multicultural*. Madrid. Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación. ISBN:978-84-614-8296-2
- Sánchez-Domenech, I. (2018). "Reinterpretando la Dislexia. Propuesta diferenciadora para una neurodidáctica inclusiva". *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 78 núm. 1, pp. 127-147] - OEI/CAEU.

- Sánchez, S., Martín, R.A., Moreno, I. & Espada, R. (2018). "Revisión sobre la intervención precoz en dificultades de aprendizaje relacionadas con la lectura". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 35--45. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.3.335171>
- Serniclaes, W. y Luque, J.L. (2011). "Avances en la investigación sobre la dislexia evolutiva: diversidad, especificidad e intervención". *Escritos de Psicología*, Vol. 4, nº 2, pp. 1-4 ISSN 1989-3809 DOI: 10.5231/psy.writ.2011.1307
- Shalev RS, Auerbach J, Manor O, GrossTsur V. (2000). "Developmental dyscalculia: prevalence and prognosis". *EurChildAdolescPsychiatry*; 9 (Suppl 2): 5864.
- Shaywitz SE, Shaywitz BE. (1988). *Attention deficit disorder: current perspectives*. In Kavanaugh JF, Truss TJ, eds. *Learning disabilities: proceedings of the national conference*. New York: New York Press; p. 369523.
- Shaywitz, S.y Shaywitz, B. (2004). "Reading disability and the brain". *Educational Leadership*, 61, 6.
- Simos P.G., Fletcher J.M., Bergman E, Breier JI, Foorman BR, Castillo EM, *et al.* (2002). "Dyslexia-specific brain activation profile becomes normal following successful remedial training". *Neurology*, 58, 1203-1213.
- Snowling, M.J. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell.
- Stanovich, KE y Siegel, LS (1994). "Perfil de rendimiento fenotípico de niños con discapacidades de lectura: una prueba basada en regresión del modelo de diferencia de variables del núcleo fonológico". *Revista de Psicología Educativa*, 86 (1), 24-53. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.1.24>
- Stanovich, K. E., Siegel, L. S., Gottardo, A., Chiappe, P, & Sidhu, R. (1997). "Subtypes of developmental dyslexia: Differences in phonological and orthographic coding". In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention* (pp. 115-141). Mahweh, NJ: Erlbaum Associates.
- Tamayo, S. (2017). "La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura". *Revista de curriculum y formación del profesorado*. VOL.21, Nº1
- Viholainen, H., Ahonen, T., Lyytenin, P., Cantell, M., Tolvanen, A. & Lyytenin, H. (2006). "Early motor development and later language and reading skills in children at risk of familial dyslexia". *Developmental Medicine and ChildNeurology*, 48, 367-373.
- Young, S. Fitzgerald, M. Postma M.J. (2013) *Libro Blanco sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH): propuestas políticas para abordar el impacto social, el coste y los resultados a largo plazo en apoyo a los afectados*.

ANEXO 1.

EVOLUCIÓN DE LA DISLEXIA

	PREESCOLAR	ESCUELA PRIMARIA	ESCUELA SECUNDARIA	VIDA ADULTA
Déficit fonológico general	<ul style="list-style-type: none"> -Retraso del habla. -Formación inadecuada de oraciones. -Lenguaje expresivo pobre en comparación con la comprensión. -Habilidades de rima pobres. -Poco interés o poco conocimiento de las letras. 	<ul style="list-style-type: none"> -Memoria pobre para seguir instrucciones verbales. -Dificultades con secuencias comunes (días de la semana). -Dificultades para aprender las tablas de multiplicar y otras habilidades numéricas. -Conciencia fonológica pobre. 	<ul style="list-style-type: none"> -Problemas sutiles en el habla (con palabras polisilábicas). -Dificultades para encontrar palabras. 	<ul style="list-style-type: none"> -Pobre memoria verbal. -Dificultades en la búsqueda de palabras.
Déficit lectoescritura		<ul style="list-style-type: none"> -Conocimiento pobre de las letras. -Pobre habilidad de decodificación incluso con un vocabulario visual razonable. -Deletreo. -Problema en el copiado. 	<ul style="list-style-type: none"> -Lectura lenta. Pobre habilidad de decodificación cuando se enfrenta a nuevas palabras. -Deletreo fonético (no letras). -Copiado lento. 	<ul style="list-style-type: none"> -Lectura lenta. -Escritura lenta. -Pobres habilidades de lectura comprensiva. -Dificultades para expresar las ideas por escrito. -Pobre organización del trabajo escrito.

Fuente: Evolución de las manifestaciones de la dislexia (Traducido y adaptado a partir de Snowling, 2005). Tomado de Bordoy, S. (2015). De la teoría fonológica a la identificación temprana y el diagnóstico diferencial de la dislexia evolutiva (tesis doctoral). Universidad de Málaga, España.

ANEXO 2. OTRAS ÁREAS DE INTERVENCIÓN

1. Fonética

Actividades:

- Discriminación auditiva de fonemas:
 - /z/: z,ce,ci /k/: q,c /b/: b,v
 - /j/: j,ge,gi /r/: r,rr /ll/: y,ll
- Trabajo con praxias bucofaciales.
- Trabajo con sílabas trabadas.
- Pares mínimos. Diferenciación de pares de sonidos.
- Unión de dos sonidos.
- Trabalenguas.

Enlaces:

<https://aulaabierta.arasaac.org/materiales-cao-fonetica-y-fonologia>

<http://www.manuefandos.es/juegos-para-la-estimulacion-a-nivel-fonetico-y-fonologico/>

<http://www.aspasleehabla.com/app-abecedario-magico/>

<https://blog.bosquedefantasias.com/noticias/12-actividades-fonetica-ideales-ninos>

2. Comprensión auditiva

Conviene que el otorrino lleve a cabo una revisión médica al alumno/a para comprobar que no existe ninguna dificultad a nivel biológico que pueda generar dificultades en la comprensión auditiva.

Algunas tareas que mejoran la comprensión auditiva son:

- Facilitar la percepción de los sonidos/fonemas.
- Potenciar la escucha activa enseñando estrategias como mostrar empatía, resumir lo que el otro dice, pedir aclaraciones, mostrar coherencia entre el lenguaje verbal y no verbal...
- Utilizar el lenguaje apropiado.
- Reforzar la atención y la memoria de trabajo.
- Mejorar la discriminación auditiva y localización del sonido.
- Ofrecer instrucciones claras y sencillas y repetir las si es necesario.
- Hablar más lento, con más volumen...
- Crear ambientes con poco ruido ambiental y pocas distracciones.

3. Expresión oral

Algunas tareas que se pueden llevar a cabo con alumnado con dificultades de lectoescritura, para mejorar la expresión oral, son:

- Aprendizaje de trabalenguas y adivinanzas.
- Hacer obras de teatro.
- Realizar role playing.
- Narración de hechos, sucesos...
- Elaborar historias, cuentos...
- Permitir al alumnado hablar de temas que domina.
- Enseñar autoinstrucciones.
- Aprender canciones.
- Explicar imágenes.
- Realizar debates.
- Juegos de "veo-veo".
- Exposición oral de trabajos propios.
- Hacer descripciones.

4. Expresión escrita

Algunas pautas a seguir son:

- Explicar al alumnado para qué sirve y pasos para llevar a cabo la composición escrita:
- Planificación: generar ideas a partir de las ideas previas, conjuntamente en la clase... Responder, previamente, a preguntas: ¿Quién? ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? ...
- Una vez que tenemos las ideas, las organizamos, se puede facilitar un esquema que permita organizar la información.
- Escribir oraciones simples, utilizando sujeto + verbo + complemento, progresivamente las oraciones se irán haciendo más complejas.
- Incidir en el proceso de revisión y supervisión de la tarea.
- Revisar la ortográfica, caligrafía y signos de puntuación. Tener en cuenta también el contenido y uso de nexos y conectores.

Enlaces:

<http://www.ladislexia.net/dificultades-expresion-escrita/>

<http://lapiceromagico.blogspot.com/p/expresion-escrita.html>

<https://cuadernos.rubio.net/con-buena-letra/como-mejorar-la-expresion-escrita-en-primaria-textos-narrativos-descriptivos-y-dialogo>

5. Grafía

Recomendaciones básicas:

- Coger el instrumento en forma de pinza tridigital.
- Dar pautas claras al alumnado sobre la organización del cuaderno: márgenes, interlineados...
- Mantener una postura adecuada, manteniendo la cabeza a unos 25-30 cm de la mesa, respaldo paralelo a la mesa, tronco recto, pies en el suelo, sujeción de la hoja con la mano no dominante, ...
- Inclinar el papel unos 40° respecto a la mesa.

- Enseñar la direccionalidad de las letras y números.
- Utilizar listas de 6 a 10 palabras para practicar el vocabulario ortográfico en el que el alumno/a tenga más problemas.
- Realizar supervisión con el alumno/a y hacer registros para ver la evolución.

Enlaces:

<https://androidgames-9309c.firebaseio.com/apalye.html>

<https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/recursos-caligrafia-infantil-primaria/>

<https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/apps-para-mejorar-la-caligrafia/>

6. Desarrollo perceptivo

Algunas actividades son:

- Percepción visual: discriminación figura-fondo, sombras y mitades, tangram...
- Percepción auditiva: figura-fondo de sonidos y ruido, discriminación de sonido en una secuencia, reproducir secuencias de sonidos o ruidos cotidianos, golpear en la mesa cada vez que se oye un sonido, sílaba o palabra...
- Identificar alimentos por el gusto u olfato.
- Atención auditiva: señalar un fonema verbalizado, decir si ha oído un fonema.
- Memorización y discriminación auditiva de fonemas.
- Escucha de fonemas y localización visual del grafema correspondiente.
- Percepción espacial: escribir dentro de un renglón, respetar márgenes, continuar series en función del modelo dado...

Enlaces:

<https://webdelmaestro.com/discriminacion-visual-concepto-y-actividades/>

<https://actividadesinfantil.com/archives/9532>

<http://infosal.es/wp-content/uploads/2017/04/Actividades-para-el-area-auditiva.pdf>

<https://www.materialdeaprendizaje.com/25-actividades-de-estimulacion-auditiva/>

<https://www.maestrosdeaudicionylenguaje.com/tag/discriminacion-auditiva/>

7. Función ejecutiva

Las funciones ejecutivas son las habilidades cognitivas autodirigidas de forma interna para conseguir una meta. Nos ayudan a:

- Establecer un objetivo
- Planificar y organizar las tareas
- Seleccionar las conductas
- Iniciar, desarrollar y finalizar la acción
- Resistir a la interferencia del medio
- Inhibir conductas automáticas
- Supervisar la tarea
- Prever consecuencias
- Cambiar los planes antes los errores
- Controlar el tiempo y conseguir la meta

Cronología del desarrollo de las funciones ejecutivas:

6 meses | Empiezan a ser capaces de recordar representaciones sencillas.

8 meses | Buscan los objetos que desean.

12 meses | Inicio de las adquisiciones de las funciones ejecutivas.

3 años | Inhiben conductas instintivas, con errores de perseveración. Empiezan a anticipar y prever dificultades.

4 años | Entra en juego la memoria operativa, mantienen información e inhiben respuestas. Aumenta la capacidad de tomar decisiones con un componente afectivo.

6 años | Mejora la capacidad de inhibición de conductas. Son capaces de planificar tareas sencillas y desarrollar estrategias. Respecto al pensamiento, empiezan a guiarse por la lógica y no por la percepción. Aumento en el desarrollo de la capacidad de tomar decisiones y del control emocional.

5-8 años | Aumento de la memoria de reconocimiento, formación de conceptos y atención selectiva. Habilidades de planificación y organización.

7-9 años | Desarrollo de la flexibilidad cognitiva, dirigir actividades hacia una meta y objetivos concretos. Habilidades de planificación y organización.

9 años | Capacidad de monitorizar y regular acciones. Incremento de la memoria de trabajo espacial.

10-12 años | Maduración de la capacidad de inhibición, flexibilidad cognitiva y memoria de trabajo.

11 años | Adquisición del nivel de inhibición como el adulto.

11-13 años | Período de reforzamiento y maduración del control ejecutivo.

18 años | Punto importante en el desarrollo. Concluye el proceso de adquisición de la función ejecutiva.

Fuente: Crespo, *et al.* (2017). *Dificultad específica del aprendizaje de la lectura: una guía para la comunidad educativa*. Recuperado de: <http://www.ceice.gva.es/documents/162640733/164710915/Gu%C3%BDa+DEA-L+Castellano.pdf/fad5d9bf-ec8b-4380-98f9-b75254e78837>

Indicadores de alerta de las dificultades en el funcionamiento ejecutivo:

- No es capaz de calcular el tiempo que le puede exigir una tarea.
- Continúa con una misma planificación, aunque no funcione.
- Tiene problemas para prestar atención y se distrae con facilidad.
- Necesita que le repitan las instrucciones varias veces.
- Tiene dificultades en la toma de decisiones.
- Le cuesta cambiar de una actividad a otra.
- Realiza las actividades de manera impulsiva y desorganizada.
- Pobre capacidad de organización.
- Pobre planificación del tiempo.
- Dificultad en el seguimiento de instrucciones.

Algunas funciones ejecutivas que pueden estar afectadas en el alumnado con dificultades en la lectoescritura son:

1. Flexibilidad cognitiva.
2. Planificación y organización.
3. Inhibición conductual y cognitiva.
4. Fluencia verbal.

5. Memoria de trabajo verbal. (Este aspecto es tratado a lo largo de las orientaciones).
6. Control de las emociones y de la motivación. (Punto 7 anexo)

Flexibilidad cognitiva

Se refiere a la capacidad para adecuar/adaptar la respuesta a las exigencias del ambiente o de la tarea.

Algunas tareas que mejoran la flexibilidad cognitiva son:

- Disminuir el impacto de la novedad avisando de los cambios.
- Ofrecer tareas con más de una respuesta correcta.
- Facilitar la exposición sistemática a nuevas situaciones.
- Segmentar tareas.
- Guiar y dar apoyo al alumno/a durante la tarea.
- Variar rutinas.

Planificación y organización

La capacidad de planificación facilita la autonomía y permite establecer objetivos, planificar la ejecución y seguir modelos de acción. El alumnado autónomo se supervisa y sigue sus propias pautas para guiar su actividad, secuencia las tareas y confecciona planes.

Algunas estrategias que facilitan la planificación son:

- Disponer de una agenda.
- [Tener un horario adecuado.](#)
- Hacer una lista de tareas a realizar.
- Dividir las tareas en subtareas.
- Guiar con preguntas:
 - ¿Qué tenemos que hacer primero?
 - ¿Qué es lo siguiente que tenemos que hacer?
 - ¿Cuándo se va a hacer cada tarea?
- Supervisar la tarea una vez realizada, valorar posibles errores y modificaciones.

Inhibición cognitiva

El lenguaje interior permite autorregular la conducta y seguir reglas e instrucciones y modificarlas, para combinarlas y crear otras nuevas.

En el caso de que sea necesario frenar las conductas impulsivas y facilitar otras conductas alternativas y más adecuadas se pueden seguir los siguientes pasos:

- El alumno/a debe ser consciente de la conducta a modificar y su finalidad.
- Se buscará una conducta alternativa que cumple la misma función.
- Se generaliza la nueva conducta a través del refuerzo e ignorancia de la conducta desinhibida.

Inhibición conductual

Habilidad para controlar y detener la conducta impulsiva y poco reflexiva de forma controlada en el momento apropiado.

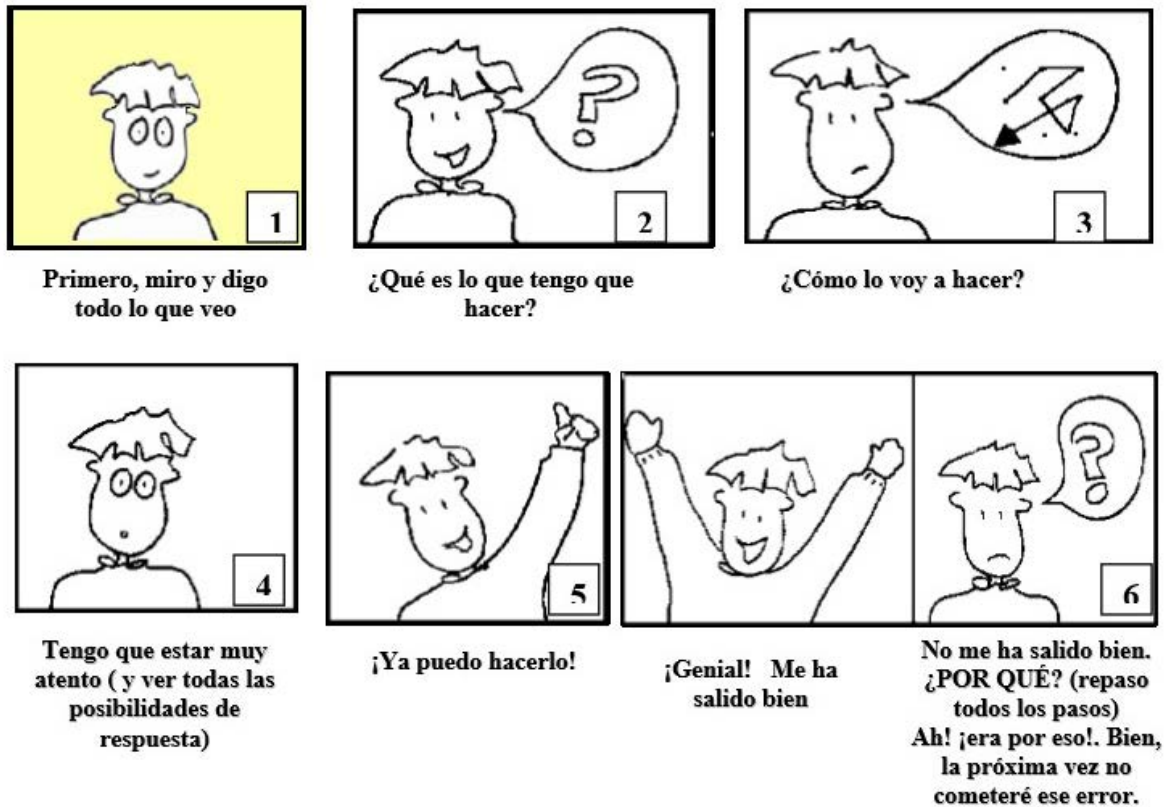
Algunas estrategias para controlar la conducta son:

- Utilizar estrategias: parar-pensar-actuar (Técnica de la tortuga (Schneider y Robin, 1990))
- Reforzar y alabar la conducta positiva.
- Facilitar un entorno ordenado y libre de distracciones.
- Fomentar el autocontrol.
- Potenciar la tolerancia a la frustración y demora en la gratificación.
- Trabajo con autoinstrucciones (Meichenbaum, 1973).

Procedimiento de autoinstrucciones:

- El profesor/a actúa como modelo y lleva a cabo la tarea mientras se habla a sí mismo y en voz alta sobre lo que está haciendo (modelado cognitivo).
- El alumno/a lleva a cabo la misma tarea que el profesor/a bajo la dirección de las instrucciones de este (guía externa en voz alta).
- El alumno/a vuelve a hacer la tarea mientras se dirige a sí mismo en voz alta (autoinstrucciones en voz alta).
- El alumno/a lleva a cabo la tarea, de nuevo, pero verbalizando en un tono muy bajo (autoinstrucciones enmascaradas).

- El niño/a guía su propio comportamiento a través de autoinstrucciones internas, mientras va desarrollando la tarea (autoinstrucciones encubiertas).



Cuadro 1: Esquema de Autoinstrucciones Adaptado de Meichenbaum (1971) por Orjales (1991, pasos 2 al 6) y Esquema de Autoinstrucciones Ampliado (Orjales ,1999, pasos del 1 al 6).

Orjales, I. (2007). "El tratamiento cognitivo en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH): revisión y nuevas aportaciones". *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 3: 19-30

Enlace: <https://www.orientacionandujar.es/2016/07/07/ejemplos-autoinstrucciones-los-ninos-tdah-casa-la-escuela/>

Técnica de la tortuga

PASOS DE LA TÉCNICA DE LA TORTUGA:



Con esta técnica se pretende que a través de una historia se intenta enseñar a controlar la agresividad y analizar adecuadamente la situación y a responder de forma autocontrolada. Procedimiento:

- Al oír la palabra tortuga/stop, el niño/a cierra los ojos, pega los brazos al cuerpo y baja la cabeza metiéndola entre los hombros, como una tortuga su caparazón.
- Aprende a relajarse contrayendo y relajando los músculos.
- Generalización a diferentes contextos y situaciones.
- Enseñanza de estrategias de resolución de conflictos.

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=PtBi9BVL6o>

Fluidez verbal

Es la capacidad de producir mensajes verbales de forma rápida, puede ser semántica o fonológica.

Algunas actividades son:

- Ante una palabra dada, encontrar palabras con el mismo significado.
- Decir los vocablos que se nos ocurran de una categoría dada.
- Encontrar palabras que comiencen por un fonema o sílaba.
- Encontrar palabras que lleven un fonema o sílaba.
- Encontrar palabras que terminen por un fonema o sílaba.
- Hacer cadenas de palabras.

Distribución del tiempo

- Facilitar que el alumno/a haga el horario de las tareas a realizar en casa o dárselo hecho a los más pequeños.
- Acostumbrar al alumno/a a estimar el tiempo que tardará en hacer una tarea o paso de la misma. Incluir hora de inicio y finalización de las tareas.
- Cronometrar la tarea.
- Supervisar si se ha cumplido el horario y comparar el tiempo estimado y el tiempo real.

Persistencia en la tarea

- Facilitar que el alumno/a participe en la generación de las metas.
- Ayudar a crear metas significativas y motivadoras.
- Ofrecer opciones para elegir metas, cuando hay dificultades.
- Dar feedback y refuerzo ante la consecución de las metas.

Un aspecto transversal y que debemos tener en cuenta es la metacognición entendida planificación de la tarea, supervisión de la misma y evaluación. Implica autosupervisión y autoevaluación y se relaciona directamente con la gestión del tiempo y la persistencia en la tarea.

8. Control emocional

El déficit del control emocional y motivación implica entre otros aspectos:

- Dificultad en la gestión de la demora y la gratificación a largo plazo. Necesidad de recompensa inmediata.
- Ausencia de motivación intrínseca, dependencia del ambiente; dependen de la presencia de agentes externos como por ejemplo adultos, refuerzos externos... que les ayuden a iniciar, persistir y finalizar las tareas.
- Variabilidad en el rendimiento académico a lo largo del tiempo.
- Rendimiento escolar por debajo de sus capacidades.
- Dificultades para mantener el esfuerzo sin recompensas inmediatas.

Técnicas para regular las emociones

Respiración profunda:

Pasos:

- Inspirar profundamente contando hasta 5.
- Mantener la respiración contando hasta 5.
- Soltar el aire contando hasta 8.

Repetir varias veces hasta sentirse relajado.

Relajación:

Hay varias técnicas de relajación, entre ellas la relajación muscular progresiva, la visualización a través de imágenes mentales, la meditación, mindfulness...

Enlaces:

<https://psicopico.com/la-tecnica-relajacion-progresiva-jacobson/>

<https://elefantezen.com/15-programas-de-mindfulness-en-la-escuela/>

<https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2015/06/04/mindfulness-en-el-aula/>

<https://www.educacionrespuntocero.com/formacion/libros-mindfulness-aula-familia/61009.html>

Otras técnicas para regular las emociones son el ensayo mental, las autoafirmaciones positivas, detención del pensamiento...

Por último, debemos detenernos en la **educación emocional** (Bisquerra, 2000) que es entendida como un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con el objetivo de capacitarla para la vida y con el fin de aumentar el bienestar personal y social.

Competencias emocionales

La competencia emocional es la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia. (Bisquerra y Pérez, 2007). En el cuadro siguiente aparecen las competencias emociones según Bisquerra.



Recursos:

<https://jcsoroa.blogspot.com/2015/04/programas-de-educacion-emocional.html>

9. Desarrollo motriz y psicomotriz:

- Praxias:
 - Simular números o letras con las manos, con posturas corporales, con plastilina, arena, ...
 - Pronunciar fonemas delante de un espejo, posición de los órganos bucofonatorios.
- Completar imágenes o dibujos.
- Trabajo con lateralidad a través de juegos, fichas...
- Coordinación motriz y visomotriz.
- Agarre y prensión.
- Postura corporal.
- Desplazamiento con orden y ritmo.
- Simetrías: recortables, juegos de piezas, calco de dibujos...
- Esquema corporal: trazos de letras en el aire, en la espalda, en la mano, en arena, con sal, seguir cenefas con el dedo...

Enlaces:

<https://amoverelesqueleto.webnode.es/actividades/conceptos-basicos/lateralidad/>

<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6796.pdf>

<https://es.slideshare.net/azuetacas/fichero-de-juegos-de-psicomotricidad>

<http://tics-ti.blogspot.com.es/2015/03/20-apps-para-motricidad-fina.html?m=1>

10. Atención y concentración

Podemos hablar de:

- Atención selectiva: dificultad para seleccionar y captar la información relevante. Facilita la captación de la información relevante y la demora de la gratificación.
- Atención sostenida: dificultad para mantener la atención ante tareas que requieran esfuerzo mental sostenido.

- Atención dividida: dificultad para pasar de un estímulo a otro o atender dos estímulos al mismo tiempo.
- Atención alternada: capacidad para cambiar el foco de atención de un estímulo a otro.

Según la modalidad sensorial la atención puede ser visual o auditiva, permite centrar la atención en un estímulo auditivo o en otro.

Pautas para mejorar la atención

- El alumnado debe sentarse en las primeras filas del aula.
- Es importante que las áreas de estudio del alumnado (casa y colegio) estén libres de estímulos distractores.
- Dividir las tareas más complejas en tareas más simples e indicar claramente al alumnado qué pasos debe realizar para hacer la tarea.
- Facilitar tiempos de descanso.
- Animar al alumnado a que finalice las tareas.
- Dar órdenes breves, claras y concisas al alumnado.
- Enseñar autoinstrucciones.
- Las tareas a realizar deben ser adaptadas al alumnado y motivantes.
- Revisar cómo va realizando la tarea.
- Dar refuerzos positivos ante la permanencia en la tarea.
- Emplear técnicas para organizar el tiempo utilizando, por ejemplo, cronómetros.
- Crear rutinas en el aula incluido tiempo para organizar el material, avisando con tiempo de los cambios de rutina...
- Facilitar la supervisión por parte de los compañeros/as.
- Dar responsabilidades en clase.

Actividades para mejorar la atención

- Comprensión oral con cuentos, textos, historias..., escuchar y contestar unas preguntas oralmente.
- Recordar series de palabras y sílabas en un orden determinado.
- Identificar y comparar letras.
- Lecturas colectivas.

- Identificación de sílabas, palabras dentro de un texto o palabras intrusas.
- Hacer puzles, laberintos, búsqueda de semejanzas y diferencias, encontrar los errores en una lámina...
- Coger un objeto, mirarlo durante un tiempo y ocultarlo, luego dialogar acerca de cómo era el objeto, para qué servía...
- Recitar poemas o canciones...
- Juegos:
 - Tangram
 - Juego de ARCO
 - Mandalas
 - Asociaciones lógicas
 - Juegos de mesa: dominó, parchís....

Recursos:

Programa de Estimulación Cognitiva, COGEST de la Fundació Carme Vidal Xife de Neuropsicopedagogía

<https://www.edufichas.com/estimulacion-cognitiva/atencion/>

<https://www.neuronation.com/>

<https://www.lumosity.com/>

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.wonder>

<https://www.redcenit.com/20-apps-de-estimulacion-cognitiva-para-ninos-y-sus-familias/>

11. Memoria visual y auditiva

La **memoria visual** implica el recuerdo de estímulos visuales tales como dibujos, palabras-imagen, letras, números...

Actividades

- Realizar sopas de letras.
- Encontrar palabras diferentes entre series.
- Reproducir imágenes después de verlas unos segundos o minutos.
- Copiar figuras geométricas según una serie dada.

- Pintar diferentes superficies, siguiendo unas órdenes.
- Realizar laberintos.
- Escribir listas de nombres, de vocabulario... y a los dos minutos, pedir que los repita o que los escriba.

La **memoria auditiva** es el recuerdo de estímulos auditivos como secuencias de sonidos, series de dígitos, repetición de series de palabras, palabras encadenadas...

Actividades

- Aprender ritmos, canciones o melodías.
- Reproducir canciones con ritmo y movimiento, memorizando y repitiendo lo aprendido en sucesivas ocasiones.
- Inventar juegos de memoria.
- Aprender contenidos de estudio con ritmo y cantando.
- Nombrar series de números de varias cifras e ir aumentando. Repetirlo después de unos segundos.
- Repetir series de números en voz alta de dos en dos, de tres en tres, etc.
- Nombrar palabras del vocabulario del material de estudio con ritmo y juegos auditivos.

12. Matemáticas

En relación con el área de matemáticas, en ocasiones aparecen dificultades derivadas de la lectoescritura. Cuando un/a alumno/a presenta dificultades en el área de matemáticas hay que valorar si hay problemas el cálculo, operaciones básicas, resolución de problemas... Si solamente aparecen las dificultades en la resolución de problemas y el escolar resuelve bien el problema cuando se lo leemos, podemos pensar que las dificultades son lingüísticas más que matemáticas. Debemos tener en cuenta estos aspectos para llevar a cabo actuaciones e intervenciones adecuadas sabiendo que, si las dificultades son lingüísticas, es ahí donde hay que intervenir.

El alumnado con dificultades relacionadas con la dislexia puede presentar dificultades en el **razonamiento matemático**, algunas tareas para fortalecer este tipo de razonamiento son:

- Juegos de construcción.
- Realizar actividades de comparar y clasificar según criterios.
- Manipular números y cantidades.
- Hacer retos adecuados a la edad.

- Elaborar recetas de cocina.
- Hacer series.
- Crear tarjetas de causa-efecto.
- Inventar problemas y resolverlos.

Realizar actividades como seleccionar, comparar, clasificar, ordenar...

Pasos para resolver problemas:

1. Traducción del problema: definir el problema, reescribirlo para hacerlo más comprensivo.
2. Integración del problema: consiste en representar mentalmente y de forma oral el problema en función de los conocimientos previos del alumnado.
3. Análisis del problema: ordenar las distintas partes del problema para identificar los datos con que se cuenta; para resolverlo es fundamental definir aquello que tenemos que encontrar.
4. Representación figurativa del problema: hacer un dibujo que represente los objetos y sus relaciones, diseñar una tabla, etc.
5. Planificación de la solución: valerse de un problema más sencillo, puede tantear, etc., para hacer una estimación de los posibles resultados.
6. Ejecución de la solución: razonar el proceso lógico del problema, puesto que supone operar con la estructura parte-todo del problema; valerse de preguntas clave que ayudarán a deducir cual es la operación necesaria para encontrar la solución.
7. Revisión y evaluación: una vez realizada la operación se trataría de comprobar si el resultado es correcto o no, en cuyo caso habrá que tener en cuenta aquellos datos que pueden ayudarle a resolverlo correctamente (Carrillo, 2009).

Recursos:

<https://www.aulapt.org/tag/razonamiento-logico/>

<https://www.educapeques.com/estimulapeques/razonamiento-logico-matematico.html>

<https://aprendiendomatematicas.com/numeros-infantil-con-bloques-construccion/>

<https://www.orientacionandujar.es/2019/06/07/cuaderno-1-razonamiento-logico/>

http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2011/razonamiento_logico/index.html

<https://www.orientacionandujar.es/2017/07/12/estrategias-la-solucion-problemas-4-pasos/>

<https://normasapa.pro/5-aplicaciones-para-mejorar-el-razonamiento-logico/>

ANEXO 3. RECURSOS

[Volver a pg 55](#) | Procesos sintácticos, semánticos y pragmáticos

[Volver a pg 66](#) | Tecnología y técnicas de trabajo intelectual

Programas específicos para trabajar las dificultades de lectoescritura:

- Fast For Word (FFW) Inglés
- <https://complydis.usal.es/las-aventuras-de-ana-y-coco/>
- AQUARI: <http://www.aquari-soft.com/>
- AQUARI HAMLET: <http://www.aquari-soft.com/Productos/Hamlet.htm>
- DiTres, compuesto de DiTex, DiDoc y DiLet (texto a voz)
- SICOLE (González *et al.*, 2004)
- Tradislexia (Jiménez, 2008) <http://www.ocideidi.net/dea/tradislexia.html>
- Método MIL de Cuetos
- ABC Dislexia de Paula Outón
- Método Davis
- BECOLEANDO de Galve
- PIPO
- KATALUGA <https://katamotz.net/kataluga/>
- SILABARIO: <http://www.aspasleehabla.com/nuevo-material-silabario/>
- DYSEGGXIA también llamado PIRULETRAS: <https://educacion2.com/aplicacion-para-ninos-con-dislexia/>
- MÉTODO GLIFING: <https://www.glifing.com/>
- Programa informático para el aprendizaje de la lectoescritura: http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2007/aprendizaje_lectoescritura/
- Dislexia Breal: <http://dislexia-breal.blogspot.com.es/>
- Programa Marc Monfort "En la mente".
- <https://infosal.es/apps-dislexia/>
- Graphogame. https://play.google.com/store/apps/details?id=com.graphogame.gg_spanish&hl=es_419

- Change Dyslexia. <https://www.changedyslexia.org/>
- Educación tres punto cero. <https://www.educaciontrespuntocero.com/accesibilidad/apps-alumnos-dificultades-especificas-aprendizaje-dea/>

Enfoque de enseñanza multisensorial Orton Gillingham y dos programas basados en él:

- Enfoque Orton Gillingham: <https://www.understood.org/es-mx/school-learning/partnering-with-childs-school/instructional-strategies/orton-gillingham-what-you-need-to-know>
- Programa de lectura Barton: <https://www.understood.org/es-mx/school-learning/partnering-with-childs-school/instructional-strategies/barton-reading-program-what-you-need-to-know>
- Programa de lectura Wilson (de la adolescencia en adelante): <https://www.understood.org/es-mx/school-learning/partnering-with-childs-school/instructional-strategies/wilson-reading-system-what-you-need-to-know>

Conversores de texto en audio:

- <https://integratek.es/descarga-claroread-admin/>
- <https://ttsreader.com/es/>
- <https://www.rehasoft.com/dislexia/ditres/>
- <https://www.naturalreaders.com/>
- <https://textaloud.es.downloadastro.com/>
- <https://loquendo.programas-gratis.net/>
- <https://www.filehorse.com/es/descargar-read-write/>
- <https://dspeech.softonic.com/descargar>
- <https://www.readspeaker.com/es/>
- <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.hyperionics.avar&hl=es&gl=US>
- [Lista de lectores de texto para la dislexia según sistemas operativos](#)
- <https://equiposespecializados.catedu.es/herramienta-para-lecto-escritura/>
- <https://apps.apple.com/es/app/voice-dream-reader/id496177674>

Conversores de voz en texto:

- <https://dictation.io/>
- <https://speechnotes.co/es/>
- <https://www.textfromtospeech.com/es/voice-to-text/>
- <https://talktyper.com/es/index.html>
- <https://speechlogger.appspot.com/es/>
- <https://cloud.google.com/speech-to-text/>
- <https://onewindows.es/2018/01/lector-inmersivo-la-herramienta-de-microsoft-para-mejorar-las-habilidades-de-lectura/>
- <https://balabolka.uptodown.com/windows>
- <https://dictation.io/>
- <https://speechnotes.co/es/>
- <https://www.textfromtospeech.com/es/voice-to-text/>
- <https://talktyper.com/es/index.html>
- <https://speechlogger.appspot.com/es/>
- <https://cloud.google.com/speech-to-text/>
- <https://onewindows.es/2018/01/lector-inmersivo-la-herramienta-de-microsoft-para-mejorar-las-habilidades-de-lectura/>
- <https://balabolka.uptodown.com/windows>

Editores de texto:

- <https://lecto.app/es/about>

Dictado:

- [Lista de programas de dictado automático para la dislexia según sistemas operativos](#)

APPS:

- <https://play.google.com/store/apps/details?id=co.speechnotes.speechnotes>
- <https://itunes.apple.com/us/app/voice-texting-pro/id542300792?mt=8>
- <https://play.google.com/store/apps/details?id=it.mirko.transcriber>
- <https://www.estefaniabrotons.com/recopilatorio-de-apps-para-audicion-y-lenguaje/>
- <https://www.tulogopedaengranada.com/blog/mejores-aplicaciones-gratuitas-para-trabajar-la-lectoescritura-con-ninos>
- <https://www.julianmarquina.es/10-aplicaciones-para-aprender-a-leer-y-practicar-la-lectura-a-traves-del-smartphone-o-tablet/>
- <https://www.redcenit.com/las-9-mejores-apps-para-trabajar-el-lenguaje-con-ninos/>
- <https://play.google.com/store/apps/details?id=fr.lehovetzki.worddominofree&hl=es&gl=US>
- <https://apkpure.com/es/word-search-sea-unscramble-words/com.openmygame.games.android.wordsearchsea>
- <https://www.didactoons.com/abc-dinos/>

Comunicación aumentativa en Red (CAR):

- <http://www.aumentativa.net/>

Lectoescritura por medio de pictogramas:

- http://www.arasaac.org/software.php?id_software=8&product_id=cnV0YV-9jZXN0bz16b25hX2Rlc2Nhcmdhcy9zb2Z0d2FyZS84L0FyYUJvYXJkUGxheWVyLm-V4ZQ

Recursos interactivos:

- www.dislexia.net
- <https://cedec.intef.es/proyecto-edia/>

De todo un poco:

- <http://www.helpdeskinId.com/index.php/es/recursos-5/recursos-digitales>
- <http://www.maristasmurcia.com/web/wp-content/uploads/2020/03/1-APPs-Y-MEDIDAS-COMPENSADORAS.pdf>
- <https://www.aulapt.org/>
- <https://www.mundoprimaria.com/>
- <https://hazmehablar.wordpress.com/2015/01/31/vocabulario-basico-pictografico/>
- http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/41003133/helvia/sitio/print.cgi?wid_seccion=2&wid_item=38&wOut=topdf
- <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaverroes/contenidosdigitales/contenido/ndoiaand-20080331-0002-ale-ayuda-a-la-lecto-escritura>
- http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2006/numeros_colores/
- <http://www.supersaber.com/>
- http://www.waece.org/web_cuentoscortosvalores/Cuentos2010/
- <http://www.juegoseducativosvindel.com/quien.php>
- <https://www.educapeques.com/>
- <http://www.zona33preescolar.com/cuentos-en-powerpoint/>
- www.ceiploreto.es
- www.aplicaciones.info/
- www.misdislexicos.blogspot.com
- <https://9letras.wordpress.com/>
- <http://siembraestrellas.blogspot.com/>
- <http://mimundodept.blogspot.com.es/2012/11/mas-juegos-de-dislexia.html>
- <http://atencionaladiversidadandalucia.blogspot.com.es/p/audicion-y-lenguaje.html>
- <https://equipotecnicoorientaciongranada.files.wordpress.com/2014/11/app-de-logopedia.pdf>

- <https://didactalia.net/comunidad/materialeducativo/recurso/childtopia-recursos-educativos-para-los-peques/47a448f6-e8ac-41e4-8444-dfe9c711d923>
- <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/recursosdigitales/2014/11/30/juguemos-con-los-juguetes/>
- <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/recursosdigitales/2014/11/30/lectoescritura-adaptada-lea/>
- <https://jesusjarque.com/materiales/>
- <https://portal.edu.gva.es/eilesrondalles/wp-content/uploads/sites/336/2020/04/Recursos-Capacidades-Previas.pdf>
- <https://www.orientacionandujar.es>
- <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/recursos-dislexia-alumnos/>
- <http://www.gesfomediaeducacion.com/19-estimular-y-aprender->
- <https://compartiendologopedia.wordpress.com/>
- <http://dificultadeslectoras.blogspot.com/>
- <http://lapsico-goloteca.blogspot.com/>
- <http://audilentic.blogspot.com/2015/05/hola-chics-que-tal-vais-hoy-os-traigo.html>
- <https://www.educaciontrespuntocero.com/experiencias/blogs-sobre-la-dislexia-para-docentes-y-familias/>
- <https://ptyalcantabria.wordpress.com/author/ptyalcantabria/>
- <https://www.goconqr.com/es/fichas/>
- <http://www.memorizar.com/>
- <http://www.cram.com/>
- <http://www.flashcardmachine.com/>
- <http://www.scholastic.com/parents/resources/game/tools/flash-card-maker>
- <https://blog.changedyslexia.org/dificultades-de-lectoescritura-changedyslexia/>
- <http://disesques.blogspot.com.es/>
- <http://www.ocideidi.net/dea/dea.html>

Otros protocolos Prodislex:

- http://creecyl.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/protocolo_1.pdf
- <http://creecyl.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Protocolo-Dislexia-Bachillerato.pdf>
- <http://creecyl.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Protocolo-Dislexia-FP-Grado-Medio.pdf>
- <http://creecyl.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Protocolo-Dislexia-FP-Grado-Superior.pdf>

Aprender a leer:

- <https://www.educaplanet.com/educaplanet/juegos/aprender-a-leer-con-grin/>

Cribados:

- [Test Dydetective, test de cribado de dislexia](#)
- [DydetectiveU, herramienta de estimulación cognitiva y computacional](#)

Otros enlace:

- <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:92ceca87-b815-4a75-aa1c-85f86c-38fb0f/orientaciones-y-herramientas-para-hacer-accesibles-las-propuestas-educativas.pdf>
- <https://coralelizondo.wordpress.com/2020/04/16/agilidad-educativa-en-tiempos-complejos-de-covid-19/>
- <https://cedec.intef.es/tareas-accesibles-y-tecnologicas-en-tiempos-de-covid/>

Asociaciones y terapeutas:

- <https://www.ladislexia.net/asociaciones-espana/> (dislexia León: Disleón)
- <https://www.disfam.org/>
- <http://fedis.org/>
- https://www.dislexiaburgos.org/?page_id=39

- <https://www.disfam.org/salamanca/>
- <https://vallalexia.wordpress.com/>
- <https://www.disfam.org/zamora/>
- [Lista de terapeutas especializados en dislexia](#)

ANEXO 4. LISTADO DE PRUEBAS PSICOPEDAGÓGICAS

Neuropsicología	Test de nominación de Boston. Goodglass, H. y Kaplan, E.	A partir de 5 años
------------------------	--	--------------------

Psicomotricidad	HARRIS. Test de Dominancia Lateral. Harris, A. J.	A partir de 6 años
	Observación de la lateralidad. Picq, L. y Vayer, P.	Educación infantil
	EPP. Escala de Evaluación de la Psicomotricidad en Pre-escolar. De la Cruz, M ^a V. y Mazaira, M ^a C.	De 4 a 6 años
	Test de organización lateroespacial de Piaget y Head. De Toni, P. M.	De 6 a 12 años
	Tests motores de Lincoln-Oseretsky. Oseretsky, N.	De 4 a 16 años

Percepción	BENDER. Test GestálticoVisomotor. Bender, L.	A partir de 4 años
	EDAF. Evaluación de la Discriminación Auditiva y Fonológica. Brancal, M.F. y otros.	De 2 a 7 años
	Frostig: Test de desarrollo de la percepción visual. Frostig, M.	De 4 a 7 años
	REY: Test de copia de una Figura Compleja. Rey A.	De 4 a 15 años
	Reversal test. Ake, W. Edfeldt	De 3,5 a 8 años

Aptitudes	MSCA. Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños. McCarthy, D.	De 2,6 años a 8,6 años
	WPSI-IV Escala de inteligencia Wechsler para preescolar y primaria. Wechsler, D.	De 2 años y 6 meses a 7 años y 7 meses
	WISC-V. Escala de inteligencia de Wechsler para niños. Wechsler, D.	De 6 a 16 años
	WNV: Escala no verbal de aptitud intelectual de Wechsler. Wechsler D. y Jack A. Naglieri	De 5 a 21 años
	Escalas de Desarrollo MERRILL-PALMER-R. Roid, Gale H. y Sampers Jackie L.	De 1 mes a 6 años y 6 meses
	K-BIT: Test breve de inteligencia de KAUFMAN. Kaufman, A.S. y Kaufman, N.L.	De 4 a 90 años
	Cattell Factor "G"- ESCALA 2. Cattell R.B. y Cattell A.K.S.	De 8 a 14 años
	Cattell Factor "G"- ESCALA 1. Cattell R.B. y Cattell A.K.S.	De 4-8 años
	TONI-2: Test de Inteligencia No Verbal: Brown, L. Sherbenov R. J. y Johnsen S. K.	De 6 años en adelante
	BADYG. Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales. Yuste Hernanz, C., Yuste Peña, D. Martínez Arias, R., Galve Manzano, J.L.	De 4 a 18 años
	AEI-R. Aptitudes en Educación Infantil. De La Cruz López, M ^a V.	De 4 a 6 años
	EFAI. Evaluación Factorial de las Aptitudes Intelectuales Autor: Santamaría, P. Arribas, D. Pereña J. y Seisdedos N.	De 7 años en adelante
	DAT-5: Test de Aptitudes Diferenciales. Autor: Bennett, G.K. Seashore, H.G. y Wesman, A.G.	De 12 años en adelante
	NEPSYII: Batería Neuropsicológica infantil. Korkman, M., Kirk, U. y Kemp S.	De 3 a 16 años
	CUMANIN. Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil. Portellano y otros.	De 3 a 6 años
	CUMANES. Cuestionario de Madurez Neuropsicológica para escolares. Portellano, J. A., Mateos R. y Martínez Arias, R.	De 7 a 11 años
	MATRICES. Test de Inteligencia General. Sánchez-Sánchez, F., Santamaría P., y Abad F. J..	De 6 a 74 años
	EMIN-6: Escala de Magallanes de inteligencia para niños. Grupo Albor-Cohs.	De 3,6 a 7 años
	BAPAE. Batería de aptitudes para el aprendizaje escolar. Elosua P. y Almeida L. S.	De 9 a 18 años
	LEITER. Escala manipulativa internacional de Leiter. Chris Koch, Lucy J. Miller, Mark Pomplun & Gale H.	De 3 a 75 años
Escala de madurez mental de Columbia-CMMS. Burgemeister, B.B., Seisdedos Cubero, N., Olivera, J.L., Hollander Blum, L. Lorge I.	De 3,6 a 9,11 años	
INVE E2 y E3, M, S. Yuste, R., Martínez Arias, J.L. Galve	De 8 años en adelante	

Atención	CARAS-R. Test de Percepción de Diferencias-Revisado. L. L. Thurstone. Adaptadores: M. Yela.	De 6 a 18 años
	EMAV-1: Escalas Magallanes de Atención Visual. Grupo Albor-Cohs	De 5 a 8 años
	EMAV-2: Escalas Magallanes de Atención Visual. Grupo Albor-Cohs	De 9 años en adelante
	FDT: Test de los 5 dígitos. Sedó, M.	De 7 en adelante
	MFF-20: Test de emparejamiento de figuras conocidas. Cairns, E. D. y Cammock, J.	De 6 a 12 años
	AGL atención global-local. M. J. Blanca, C. Zalabardo, B. Rando, D. López-Montiel y R. Luna.	De 12 a 18 años
	CSAT-R: tarea de atención sostenida en la infancia. Servera M. y Llabrés J.	De 6 a 11 años
	D2. Test de atención. Brickenkamp R.	A partir de 8 años
	DIVISA: Test de discriminación visual simple de árboles. Santacreu J., ShihMa P. y Quiroga M ^a . A.	De 6 a 12 años
	Escala EDAH. Ferré, A. y Narbona, J.	De 6 a 12 años
	Escala Conners. Conners C. K.	De 3 a 17 años
	STROOP: Test de colores y palabras. Charles, J y Golden, PH. D.	De 7 en adelante

Nombramiento rápido	ALE 1. Actividades para el aprendizaje de la lectura y la escritura. R. M. González y F. Cuetos Editorial CEPE.	De 4 a 7 años
	RAN/RAS. Nomenclatura automatizada rápida y pruebas de estímulo alternas rápidas.	De 5 años en adelante

Lenguaje	ITPA. Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas. Kirk S.A., McCarthy J.J. y Kirk W. D.. Adaptadores: Ballesteros S. y Cordero A..	De 3 a 10 años
	A-RE-HA. Análisis del Retraso del Habla. Aguilar E. M. y Serra M..	De 3 a 6 años
	RFI: Registro fonológico inducido. Juárez, A. y Monfort, M.	De 3 a 7 años
	PLON-R. Prueba de Lenguaje Oral Navarra- Revisada. Aguinaga G., Armentia M. L., Fraile A., Olangua P. y Uriz N.	De 3 a 6 años
	P.A.F.: Prueba de articulación de fonemas. Vallés Arándiga, A.	De 5 a 8 años
	ESCALA de desarrollo del lenguaje de REYNELL. Edwards S., Fletcher P., Garman M., Hughes A., Letts C., Sinka I..	Hasta 7 años
	ELA: Examen logopédico de articulación de ALBOR-COHS	A partir de 2 años
	ELCE: Evaluación del lenguaje comprensivo y expresivo.	De 3 a 4 años
	BLOC. Batería de lenguaje objetiva y criterial. Puyuelo Sanclemente, M. y otros (descatalogado)	De 5 a 14 años

Conciencia fonológica	PECO. Prueba para la evaluación del Conocimiento Fonológico. Ramos, J.L. y Cuadrado Gordillo, I.	De 4 y 5 años
	Test de Habilidades Metafonológicas. THM. Gómez P., Valero I., Buades R. y Perez A.	
	LOLE. Del Lenguaje Oral al Lenguaje Escrito. Mayor M.A. y Zubiauz B..	De 3 a 5 años y niños
	EDAF. Evaluación de la Discriminación Auditiva y Fonológica. Brancal M.F., Alcantud F., Ferrer A.M. y Quiroga M.E.	De 2 a 7 años.
	ELO. Prueba para la Evaluación del Lenguaje Oral. Isabel Cuadrado Gordillo, I., Ramos Sánchez, J.L., Fernández Antelo, I.	De 4 a 8 años

Estructuras gramaticales	CEG: Test de comprensión de estructuras gramaticales. Mendoza, G. Carballo, J. Muñoz y M ^a D. Fresneda.	De 4 a 11 años
---------------------------------	--	----------------

Ortografía	PRO: prueba de rendimiento ortográfico. J. L. Galve Manzano, M. Trallero Sanz, R. Martínez Arias, A. Dioses Chocano.	De 2º de E. primaria a 3º ESO
-------------------	--	-------------------------------

Vocabulario	PEABODY. Test de Vocabulario en Imágenes. Dunn Ll. M., Dunn L. M. y Arribas D.. Adaptadores Arribas: D..	de 2,6 años a 90 años
	VAVEL. Prueba de valoración del vocabulario español. Brancal, M. y otros .	De 2,6 a 9 años

Escritura	PROESC. Batería de Evaluación de los Procesos de Escritura. Cuetos F., Ramos J. L. y Ruano E..	De 8 a 15 años
------------------	--	----------------

Comprensión lectora	EDICOLE. Evaluación Diagnóstica de la Comprensión Lectora. Gómez-Veiga I., García-Madruga J. A., Pérez-Hernández E., Orjales I., López-Escribano C., Duque G. y Francis D. J..	De 7 a 11 años
	ECOMPLEC. Evaluación de la Comprensión Lectora. León J. A., Escudero I. y Olmos R.	Para primaria y secundaria
	CLP: Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva. Alliende F., Milicic N. , Condemarán M.	De 6 a 14 años
	ACL: Evaluación de la comprensión lectora. VV.AA.	De 6 a 12 años
	ECL-1 y 2. Evaluación de la Comprensión Lectora. De la Cruz M.ª V..	De 6 a 8 años y de 9 a 10 años
	ECLE 1-2-3. Evaluación de la comprensión lectora. Galve J.L., Ramos J.L., Dioses, A.S., Luis F., Abregu, L.F.	De 2º a 4º de primaria
	CCL. Instrumento de medida de la competencia para la comprensión lectora. Martín Díaz, E. M.	1º y 2º ESO

Varios componentes de la lectura	TALE. Test de Análisis de Lecto-Escritura. Toro J. y Cervera M.. De 6 a 10 años.	De 6 a 10 años
	PROLEC-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores- Revisada. Cuetos F., Rodríguez B., Ruano E. y Arribas D..	De 6 a 12 años
	PROLEC-SE-R. Batería para la Evaluación de los Procesos Lectores en Secundaria y Bachillerato – Revisada. Cuetos F., Arribas D. y Ramos J. L.	De 12 a 18 años
	TSA. El desarrollo de la morfosintaxis en el niño. Aguado Alonso, G.	De 2 a 7 años
	BEL. Evaluación de la lectura. Lopez-Higes.	De 2º a 4º E. Primaria

Lectura y escritura	BECOLE. Batería de evaluación cognitiva de la Lectura y la Escritura). Galve Manzano, J.L.	De 3º E. Primaria a 1º de la ESO
	LEE. Test de lectura y escritura en español. DefiorCitoler, S. y otros autores.	De 1º a 4º E. Primaria
	TEYL. Test de escritura y lectura. Llano Repiso, C. y otros.	De 1º a 4º de E. Primaria
	EVALEC 1-8. Batería para la evaluación de la competencia lectora. García Vidal, J. y otros.	De 1º E. Primaria a 2º ESO

Detección dislexia	DST-J. Test para la Detección de la Dislexia en Niños. A. J. Fawcett, R. I. Nicholson. Adaptadores: Fernández-Pinto I., Corral S. y Santamaría P..	De 6,6 años a 11,6 años
	DIX. Prueba para la detección de la dislexia y dificultades de lectura y escritura. Ramos Sánchez, J. L., González Contreras A. I., Galve Manzano J. L..	De 3º de E. Infantil a 2º de E. Primaria
	DN CAS. Sistema de Evaluación Cognitiva. Naglieri Jack A.	De 5 a 17 años
	ABC Dislexia. Programa de Lectura y Escritura. Outón P.	A partir de 5 años
	PROLEXIA. Batera de detección precoz y diagnostico diferencial de la dislexia. Cuetos F., Arribas D., Suárez-Coalla P. y Martínez-García C.	De 4 años en adelante

Pronóstico de lectura	EDIL-1: exploración de las dificultades individuales de lectura. González Portal, M ^a D.	6-7 años
------------------------------	---	----------

Funciones ejecutivas	ENFEN. Evaluación Neuropsicológica de la Funciones Ejecutivas en Niños. Portellano J. A., Martínez-Arias R. y Zumárraga L..	De 6 a 12 años
	NEPSY II. Bateria neuropsicológica infantil. Korkman M., U. y Kemp S..	De 3 a 16 años
	BRIEF-2. Evaluación conductual de la función ejecutiva. Gioia G. A., Isquith P. K., Guy S. C. y Kenworthy L.	De 5 a 18 años
	BRIEF-P: Evaluación conductual de la función ejecutiva. Gioia G. A., Espy K. A., Isquith P. K..	De 2 a 5 años

Desarrollo emocional	AF-5. Test de autoconcepto Forma 5. Musitu, G. y García F.	A partir de 10 años
	A-EP: Evaluación de la autoestima en educación primaria. Ramos R., Giménez A. I., Muñoz-Adell M. A. y Lapaz E..	De 9 a 13 años
	SENA: Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M.A., y Del Barrio, V.	De 3 a 18 años
	CACIA. Cuestionario de autocontrol infantil y adolescente. Capafóns-Bonet, A. y Silva-Moreno, F.	De 11 a 19 años

Adaptativa	TAMAI. Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil. Hernández-Guanir, P.	A partir de 8 años
	ABAS II. Sistema de evaluación de la conducta adaptativa. Harrison P. L. y Oakland T..	De 0 a 89 años

Conceptos básicos	BOEHM-3: Tests Boehm de Conceptos básicos. Boehm Ann E..	De 3 ^o de E. Infantil, 1 ^o y 2 ^o de E. Primaria
	CONCEBAS-2000: Test de conceptos básicos para educación infantil y primaria. Grupo ALBOR-COHS	De 4 a 5 años
	CONCEBAS-2000: Test de conceptos básicos para educación infantil y primaria. Grupo ALBOR-COHS	De 6 a 7 años

Estrategias de aprendizaje	ACRA. Estrategias de aprendizaje Román J. M ^a y Gallego S.	De 12 a 16 años
	CEA. Cuestionario de estrategias de aprendizaje. Beltrán J. A., Pérez L. y Ortega M. I.	De 12 a 16 años

Personalidad	CPQ: Cuestionario de personalidad para niños. Porter R. B. y Cattell R. B.	De 8 a 12 años
	CAS: Cuestionario de ansiedad infantil. Gillis J. S.	De 6 a 8 años
	CMASR-2: Escala de ansiedad manifiesta en niños	De 6 a 19 años
	STAIC. Cuestionario de autoevaluación ansiedad estado-rasgo. Spielberger y otros.	De 9 a 15 años
	CDI. Inventario de depresión infantil. Kovacs M..	De 7 a 15 años

Creatividad	CREA: inteligencia creativa. Corbalán F. J., Martínez F., Donolo D., Alonso C., Tejerina M. y Limiñana R. M..	De 6 años en adelante
	TCI: Test de creatividad infantil. Romo M., Alfonso V. y Sánchez-Ruiz M. J.	De 6 a 12 años
	PIC-N: Prueba de imaginación creativa. Artola T., Ancillo I., Barraca J., Mosteiro P. y Barraca J.	De 8 a 12 años
	PIC-J: Prueba de imaginación creativa. Artola T., Ancillo I., Barraca J., Mosteiro P. y Martín C.	De 12 a 18 años

Memoria	MAI: Test de memoria auditiva inmediata. A. Cordero Pando. MAI: memoria auditiva inmediata.	De 9 a 13 años
	MY: Test de memoria. Yuste C..	Nivel Elemental (7-8 años), Nivel I (8-10 años), Nivel II (10-13 años) y Nivel III (14-16 años)
	MVR. Memoria visual de rostros. Seisdedos, N.	Adolescentes y adultos
	TOMAL. Test de memoria y aprendizaje Reynolds C. R. y Bigler E. D..	De 5 a 19 años

Matemáticas	TEDI-Math. Test para el diagnóstico de las competencias básicas en matemáticas. Grégoire J., Noël M.-P., Van Nieuwenhoven C.	De 4 a 8 años
	EVAMAT. Bateria de evaluación de la competencia matemática básica. Ga Vidal J.; Glez. Manjón, D.; Ga Ortiz, B.	De 5 a 14 años
	Tema 3. Test de competencia matemática básica. Ginsburg H. P. y Baroody A. J.	De 3 a 8 años y 11 meses

Proyectivos	HTP-P. Test Proyectivo de la casa-árbol-persona. Buck, J.N.	A partir de 8 años
	Test proyectivo de la figura humana Goodenough F.L. y Harris D.B..	De 3 a 15 años
	Test de la familia. Corman. L	De 5 a 16 años
	CAT/TAT. Test de Apercepción Temática. Murray H.A.	CAT: de 3 a 10 años. TAT: de 14 años en adelante
	Pata Negra. Test proyectivo de la identidad en la infancia. Corman L..	De 4 a 15 años

ORIENTACIONES

para dar respuesta
al alumnado con **dificultades
de lectoescritura** en la
escuela inclusiva: **dislexia**