



**Universidad**  
Zaragoza



**Facultad de Educación**  
**Universidad Zaragoza**

## Trabajo Fin de Máster

# PROTOCOLO DE DETECCIÓN Y ACTUACIÓN DE LA DISLEXIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

## PROTOCOL FOR DYSLEXIA DETECTION AND RESPONSE IN SECONDARY EDUCATION

Autora

**Carolina Carmona Galán**

Directora

**Carolina Falcón Linares**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2020-2021

## RESUMEN

En este trabajo de fin de máster se van a tratar líneas enmarcadas en las dificultades de aprendizaje derivadas de la Dislexia, estudiadas de un modo concreto en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. A pesar de que esta dificultad de la lectoescritura es muy común en educación primaria, no lo es tanto en educación secundaria por su complicada detección.

A lo largo de los diferentes apartados del presente documento podremos acercarnos a un mayor conocimiento de comprensión y detección de esta dificultad de aprendizaje.

El propósito del trabajo es acercar a los docentes al conocimiento de la Dislexia en la etapa de Educación Secundaria con el objetivo de asesorarles sobre como detectar y actuar con aquellos alumnos que puedan sufrir este tipo de dificultad de aprendizaje, buscando la mejora del alumnado en el ámbito educativo y familiar; sin dejar de lado la parte emocional que este tipo de dificultades ocasionan en los estudiantes.

Partiendo del estudio de la Dislexia y de la necesidad real vivida en el periodo de prácticas del máster de profesorado, se han extraído una serie de pautas que forman un protocolo de detección y actuación de dislexia dirigido a alumnos de Secundaria.

Palabras clave: Dislexia, Educación Secundaria, Orientación Educativa, dificultad de aprendizaje, protocolo.

## **SUMMARY**

Learning difficulties derived from dyslexia are the focus of this Master's degree thesis, studied more specifically during the stages of secondary education and college. Although this literacy difficulty is quite common in primary education, it is not as prevalent in secondary due to its complicated detection.

Throughout the different sections of this document, we will familiarise with the understanding and detection of this learning difficulty.

The aim of this thesis is to further familiarise teachers with an insight of dyslexia during the stage of secondary education and raise awareness on how to detect it and respond to the needs of students that might suffer from this learning difficulty, addressing the wellbeing of a student in a family and educational setting – contemplating also the emotional side of this learning difficulty and its effect on students.

This protocol for dyslexia detection and response in secondary education is composed by a series of guidelines collected from the study of dyslexia and real necessities experienced through a period of teaching practice during the Teacher Training Master's degree.

**Key Words:** Dyslexia, Secondary Education, Educational Guidance, Learning difficulty, protocol.

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>7</b>
2.1. DISLEXIA.....	7
2.2. CARACTERÍSTICAS Y MANIFESTACIONES.....	11
2.3. CAUSAS Y TIPOS.....	13
2.4. DIFICULTADES DE APRENDIZAJE .....	18
2.5. DETECCIÓN, EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO .....	20
2.6. DETECCIÓN TARDIA EN SECUNDARIA Y SUS CONSECUENCIAS .	25
<b>3. PROPUESTA DE INNOVACIÓN .....</b>	<b>31</b>
3.1. CASOS REALES .....	31
3.2. JUSTIFICACIÓN.....	36
3.3. NORMATIVA.....	37
3.4. OBJETIVOS .....	39
3.5. METODOLOGÍA.....	39
3.6. PROTOCOLO .....	40
3.6.1. DISLEXIA.....	41
3.6.2. FASES.....	41
3.6.2.1. <i>Fase 1: Signos de alarma</i> .....	41
3.6.2.2. <i>Fase 2: Contraste de la información entre docentes</i> .....	42

3.6.2.3. <i>Fase 3: Entrevistas</i> .....	42
3.6.2.4. <i>Fase 4: Evaluación psicopedagógica → PROLEC-SE-R</i> .....	42
3.6.2.5. <i>Fase 5: Diagnóstico</i> .....	43
3.6.2.6. <i>Fase 6: Asesoramiento</i> .....	43
3.6.2.7. <i>Fase 7: Adaptaciones</i> .....	43
3.6.2.8. <i>Fase 8: Evaluación de seguimiento del alumno</i> .....	44
3.6.3. <b>EVALUACIÓN</b> .....	45
<b>4. CONCLUSIONES</b> .....	<b>46</b>
<b>5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>48</b>
<b>6. ANEXOS</b> .....	<b>56</b>

**ANEXO I: DISLEXIA**

**ANEXO II: INDICADORES - SIGNOS DE ALARMA**

**ANEXO III: PRODISLEX**

**ANEXO IV: ENTREVISTA**

**ANEXO V: EVALUACIÓN – PROLEC-SE-R**

**ANEXO VI: INFORME PSICOEPDAGÓGICO**

**ANEXO VII: ASESORAMIENTO (ALUMNO, FAMILIA, DOCENTES)**

**ANEXO VIII: ADAPTACIONES**

**ANEXO IX: EVALUACIÓN DEL PROTOCOLO**

## 1. INTRODUCCIÓN

Partiendo de la experiencia vivida en el centro educativo en el cuál se ha realizado el periodo de prácticas como Orientadora Educativa en la etapa de Educación Secundaria, se ha podido observar la preocupación por parte del Departamento de Orientación de aquellos alumnos que presentan dificultades de aprendizaje. En este contexto, el término dificultades queda enmarcado en el trastorno de la Dislexia, entre otros. No podemos olvidar que la dislexia suele ir de la mano de otras dificultades, como la digrafía y la discalculia.

Durante el curso actual, 2020-2021, se han detectado varios casos de alumnos que, tras llevar a cabo el proceso de evaluación psicopedagógica, se ha concluido que presentaban Necesidad Específica de Apoyo educativo por presentar una dificultad específica del aprendizaje de la lectura y escritura. Por ello, desde el Departamento de Orientación se ha considerado la necesidad de identificar a estos alumnos lo antes posible, pudiendo así implantar las actuaciones necesarias con la mayor brevedad posible.

Desde mi experiencia docente me ha surgido la inquietud por dar respuesta a un aspecto del centro; la de revelar y atender a los casos de dislexia en educación secundaria que no han sido detectados tempranamente, pudiendo hacer frente a esta carencia dentro del contexto educativo. Es por ello, que esta inquietud me ha llevado a realizar un estudio teórico y una propuesta innovadora que sirva de aplicación en la etapa de educación secundaria.

Cuando hablamos de dislexia, nos estamos refiriendo a un trastorno del aprendizaje de la lectoescritura al que deben enfrentarse muchos docentes, familias, y lo más importante, alumnos en su día a día. Debido al destacable número de casos y a la idea errónea que prevalece en la sociedad, considero primordial el profundizar e investigar sobre las características de dicho trastorno y cómo detectarlo desde el aula ordinaria con el objetivo de que el diagnóstico sea lo más tempranamente posible.

Podemos entender la dislexia como un obstáculo en el proceso de aprendizaje del alumnado que la padece, ya que genera una serie de dificultades que precisan de una respuesta educativa diferente a la ordinaria. Es por ello, por lo que la intervención educativa es fundamental en el tratamiento del alumnado con este tipo de necesidades, ya

que de esta intervención depende la disminución de dichas dificultades y la adquisición de los contenidos básicos establecidos en el currículo. Desde el contexto educativo debemos proporcionar una educación adecuada y de calidad que permita alcanzar el éxito escolar (Asociación Madrid con la Dislexia y otras DEA, 2014).

Cuando la Dislexia de los alumnos no se ha detectado tempranamente, pueden quedar rezagados en el rendimiento escolar/académico, puede que nunca logren seguir el ritmo de sus compañeros, pero lo más importante, puede provocar en el alumnado el deseo de abandono escolar por haber afectado a su autoestima. La dislexia puede ser la “culpable” de las dificultades de aprendizaje; pero es el bloqueo emocional del alumno el que imposibilita que se pueda llevar a cabo el aprendizaje. Es necesario que tengamos presentes los daños emocionales que puede provocar en los alumnos; por ello, es necesario tener “ojos” para “ver” que la dislexia es real, que se debe asumir e interiorizar.

En definitiva, con este Trabajo Final de Máster se pretende ampliar la formación personal y académica en el conocimiento sobre la dislexia en la actualidad y concretamente en la etapa de la adolescencia, en educación secundaria. Por otro lado, se persigue visibilizar y dar luz a la importancia que tiene la detección temprana de las dificultades de aprendizaje como consecuencia de futuros conflictos emocionales, dándole la importancia que se merece el cuidado de los sentimientos y las emociones durante el periodo escolar.

### ***CONTEXTUALIZACIÓN LEGAL EN ARAGÓN***

A lo largo de este apartado se va a llevar a cabo un recorrido sobre las diferentes leyes educativas que han beneficiado y perseguido la inclusión del alumnado con dificultades de aprendizaje.

El informe Warnock (1978) fue un estímulo para el Sistema Educativo mediante el cual se empezaron a recoger los derechos de los alumnos, los fines educativos iguales para todos y la educación especial como herramienta de respuesta a las NEE entre otros principios; estos principios se empezaron a recoger en las nuevas leyes y decretos educativos. Por ello, ha modo de síntesis, se presentan las leyes o documentos que han marcado y beneficiado la educación especial y la inclusión a lo largo de los años hasta la actualidad.

**Tabla 1**

*Leyes y documentos.*

LEY	ASPECTO RELEVANTE
Ley 14/ <b>1970</b> , de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.	Atender a los ACNEE. Educación especial como un sistema paralelo al ordinario (segregado).
Instituto Nacional de Educación Especial en <b>1975</b> .	Reguló la educación centros de educación especial por su heterogeneidad.
Plan Nacional de Educación Especial de <b>1978</b> .	Regulación de la Educación Especial. Principio de normalización, integración social y sectorización de la Atención Educativa.
Constitución Española, de 29 de diciembre de <b>1978</b> .	“Todos los españoles tienen derecho a la educación, siendo la educación básica obligatoria y gratuita”.
Ley 13/ <b>1982</b> , de 7 de abril, de integración social de los minusválidos.	Da lugar a un nuevo modelo de Educación Especial en España.
Ley de Integración Social de Minusválidos (LISMI) en <b>1982</b> .	Principios: integración laboral y del ámbito educativo; donde se instaura que el entorno más favorable para la integración del ACNEE es el Sistema Ordinario en España.
Real Decreto 334/ <b>1985</b> , de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial.	Da lugar a un nuevo modelo de Educación Especial.
Ley Orgánica 1/ <b>1990</b> , del 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.	Educación para todos; evitar las desigualdades sociales, geográficas, culturales, económicas, de etnia o la discapacidad del alumno; rechaza la discriminación; fomentó hábitos colaborativos y democráticos en los centros. NEE temporales-permanentes, disponibilidad de recursos necesarios para cada uno de los alumnos.
Real Decreto 696/ <b>1995</b> de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.	Planificación de recursos y organización de la atención educativa a los ACNEE.
Ley Orgánica 10/ <b>2002</b> , de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).	Pinceladas en la Educación Especial; se reguló la incorporación de alumnos procedentes de otros países y su integración; la respuesta educativa al alumnado superdotado; se identificó y valoró las necesidades educativas por especialistas (plan de actuación); escolarización del ACNEE hasta los 21 años; y dotan de los recursos necesarios a los centros, promoviendo la vida laboral del ACNEE.

*Nota. Estas leyes y documentos han beneficiado la educación especial, la inclusión y la atención a las necesidades educativas especiales en España.*

Para poder atender a las dificultades del alumnado y alcanzar los objetivos es necesaria la identificación y valoración de las Necesidades Educativas Especiales por parte de profesionales, que además, serán los encargados de establecer los planes de actuación para evaluar las necesidades y para poder evaluar, al final de cada curso escolar, los resultados obtenidos por este alumnado. Son las administraciones educativas públicas las que deben garantizar la escolarización de todos, la integración; el alumnado con NEE asistirán a centros de Educación Especial solo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas dentro del centro ordinario.

Con la promulgación de Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE), se produjo un cambio, los alumnos con necesidades educativas especiales pasaron a llamarse Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE). Esta denominación se dividió en tres tipos de alumnos, entre los que destacamos la siguiente por ser la relacionada con el tema a tratar (sin modificar por 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).

LOE (2006):

Alumnado que presenta necesidades educativas especiales. Son alumnos que requieren determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de su discapacidad o de un trastorno grave de la conducta por un periodo de tiempo limitado o durante su escolarización. La escolarización de estos alumnos se rige por la normalización y la inclusión. Estos alumnos se escolarizarán en centros de educación especial cuando no se puedan atender sus necesidades en los centros ordinarios.

Los docentes han de tener en cuenta la diversidad del aula en todo momento y concebir al alumnado como un desafío diario, siendo la escuela el espacio donde atender a las particularidades individuales de cada uno con el fin de satisfacer las necesidades educativas (González, 2008).

Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012) la Dislexia es un trastorno específico del aprendizaje de la lectura de base neurobiológica, que afecta de manera persistente a la decodificación fonológica (exactitud lectora) y/o al reconocimiento de

palabras (fluidez y velocidad lectora) interfiriendo en el rendimiento académico con un retraso lector de al menos 2 años. Suele ir acompañado de problemas en la escritura. Es un trastorno resistente a la intervención y no puede ser explicado por discapacidad sensorial, física, motora o intelectual ni por falta de oportunidades para el aprendizaje o factores socioculturales.

Los alumnos que presentan este tipo de trastorno son considerados ACNEAE, Alumnos con Necesidad Específicas de Apoyo Educativo. El alumnado que presenta estas características necesita unas actuaciones generales de intervención educativa y unas actuaciones específicas de intervención educativa.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (2013) expresa la necesidad de calidad educativa para conseguir igualdad de oportunidades, haciendo énfasis en la inclusión y la integración. En su artículo 1, principios, se hace alusión a las dificultades de aprendizaje; concretamente en su principio b).

LOMCE (2013):

La equidad que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

Entendemos por respuesta educativa inclusiva, de acuerdo con lo recogido en el artículo 10 del Real Decreto 188/2017, “toda actuación que personalice la atención a todo el alumnado, fomentando la participación en el aprendizaje y reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo”. Por ello, para dar una respuesta inclusiva al alumnado, desde el departamento de orientación se va a trabajar en la detección y actuación del alumnado.

Partiendo del principio de inclusión recogido en la ORDEN ECD/1005, 2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva; los centros educativos, partiendo de las conclusiones de la Memoria del curso anterior, deben revisar y/o actualizar su Plan de Atención a la Diversidad. Se entenderán por Planes todas

aquellas propuestas de intervención global dirigidas a las comunidades educativas y encaminadas a establecer el compromiso del centro para responder a las necesidades de todo el alumnado, estableciéndose como marco de actuación. (Artículo 5.2 Planes, proyectos y programas de la Orden ECD/1005/2018). No obstante, todo el profesorado del centro es corresponsable de la respuesta educativa a todo el alumnado, incluido el que presenta necesidad específica de apoyo educativo.

Actualmente, el Sistema Educativo Español recoge como uno de sus principios la atención a la diversidad en el aula. El objetivo de este principio es la adecuación apta para las necesidades y características del alumno. Las administraciones educativas autonómicas pusieron en marcha los Planes de Atención a la Diversidad (PAD).

No obstante, es importante entender que el “problema” es que el trastorno de la dislexia parece no ser una preocupación de primera línea, no parece recibir la atención que merece en el sistema educativo; esto se debe a que los aprendizajes están enfocados a realizarse mediante un código escrito con el que ya se comienza en la etapa de educación infantil. Por ello, el alumnado disléxico no es capaz de asimilar algunos contenidos porque no es capaz de llegar al significado de lo que está leyendo (Garrido, M. y Asorey, E., 2021).

Para acabar, centrándonos en la dislexia, debemos hacer referencia al ANEXO III A y ANEXO III B, INFORME PEDAGÓGICO de la ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva (2018). Mediante este anexo, daremos cabida a la evaluación psicopedagógica, quedando recogido en este informe los aspectos relevantes que determinan si el alumnado ha sido diagnosticado o no de dislexia.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. DISLEXIA

Cuando nos disponemos a realizar un estudio sobre la Dislexia somos conscientes de la realidad que esta dificultad ocupa en las aulas; siendo una cuestión cada vez más reconocida y atendida. Sin embargo, este trastorno es con frecuencia ignorado, o en muchos casos, no se recibe el alcance que merece. Por ello, resulta de vital importancia identificar con exactitud el concepto de dislexia. Según Serrano y Defior (2004), se trata de un problema neurológico relacionado con la discapacidad lectora. No obstante, a continuación vamos a complementar esta definición con lo que otros especialistas afirman y explican sobre este tipo de trastorno del aprendizaje.

“Etimológicamente, la palabra "dislexia" significa dificultad con las palabras y con el lenguaje (del griego *dys-*: dificultad, malo, pobre...y *lexis*: palabras o lenguaje) incluyendo implícitamente otros aspectos de lenguaje tales como escritura, ortografía y deletreo” (Díaz Rincón, 2006).

Durante años, y aún en ocasiones, la dislexia ha sido motivo de polémica debido a su origen; explicar un trastorno infantil, principalmente, desde el ámbito psicológico y pedagógico. Algunos gobiernos y organizaciones no gubernamentales (ONG) han intentado hacerlo durante el pasado siglo y los resultados obtenidos varían desde el éxito y fracaso. Serrano y Defior (2004) describen la condición de dislexia como un problema médico, era conocido como “ceguera a las palabras”.

Esta definición fue criticada por psicólogos y educadores por definir la dislexia desde un modelo médico, y por otro lado, por ser una definición con carácter de exclusión. Hay una predisposición hacia el modelo social que tiene relación con el sistema educativo inclusivo, predominante en todos los centros educativos de gran parte de Europa (Antognazza & del Luján, 2011).

La mayoría de las personas piensa que la dislexia hace que la gente invierta el orden de las letras y los números y que vea las palabras al revés. Pero la inversión es una parte normal del desarrollo de un niño hasta el primer o segundo grado.

Debido al gran número de fracaso escolar originado por dificultades de aprendizaje en la lectura, actualmente, se ha incrementado la investigación sobre la dislexia gracias a las aportaciones de diferentes psicólogos, neurólogos, especialistas del lenguaje y educadores (Valdivieso, 1993).

A pesar de las investigaciones, como afirma Díaz Rincón (2006), fue notorio el desacuerdo que presentaban la gran mayoría de los autores para conceptualizar y definir el término. Fue en la década de los años 60 a los 70 cuando Critchley (1970), neurólogo clínico, menciona la primera definición de dislexia, elaborada por la Federación Mundial de Neurología (WFN, 1968):

“un trastorno en niños que, a pesar de recibir instrucción educativa convencional, no logran las habilidades lingüísticas de lectura como escritura y ortografía esperadas, en consonancia con sus habilidades intelectuales”.

Sin embargo, como sigue afirmando Díaz Rincón (2006), esta definición fue muy criticada puesto que no se indican los síntomas propios de una persona que padece dislexia más allá de la dificultad para leer.

Paralelamente, encontramos casos de autores que han cuestionado la existencia de la dislexia; como por ejemplo, el caso de Alfred Tomatis (1988) que rechaza el término y dice ser un simple aprendizaje laborioso de la lectura (Díaz Rincón, 2006).

Según la Asociación Internacional de Dislexia (Lyon, 2003):

La dislexia es una dificultad específica del aprendizaje (DEA) de origen neurobiológico. Se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y/o fluente de las palabras (escritas) y déficit en la decodificación (lectura) y en la escritura. Estas dificultades resultan de un déficit en el componente fonológico del lenguaje. Son inesperadas (discrepantes) en relación con otras habilidades cognitivas (que se desarrollan con normalidad) y una adecuada instrucción escolar. Como consecuencias secundarias, pueden presentarse problemas en la comprensión de la lectura y una experiencia lectora reducida que pueda afectar el incremento del vocabulario y de la base de conocimientos.

Cabe recalcar que la visión social hacia esta dificultad del aprendizaje, la dislexia, ha progresado mucho en los últimos años; al igual que su concepto, que es en los años 90 cuando se empieza a contemplar su origen neurobiológico (Sierra & Cubells, 2009).

Cuetos (1990) propuso una definición en su libro *Psicología de la Lectura*, la cuál se mantiene en la versión más actual:

Se entiende por dislexia la dificultad específica para la lectura, sea cual sea la causa. Sin embargo, en términos neurológicos se considera que la palabra dislexia se debe aplicar únicamente a aquellos casos en los que el déficit lector se produce por algún tipo de disfunción cerebral (Cuetos, 2012, p. 83).

Según Artigas (2000), la dislexia es uno de los trastornos del aprendizaje más frecuentes entre la población infantil; es un problema de gran importancia por sus consecuencias académicas y emocionales. La dislexia es una dificultad de aprendizaje con un carácter evolutivo y académico, lo cual implica una intervención personal e individual. Proporcionar una educación adaptada al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con dislexia, permitirá el logro y consecución de los aprendizajes y conocimientos educativos establecidos en cada etapa escolar (De La Torre, 2000).

La Asociación Internacional de Dislexia (IDA, 2002) define la dislexia como una Dificultad Específica de Aprendizaje con un origen neurobiológico. Esta definición, además de reciente es completa, ya que hace alusión a las características del trastorno: “...Se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y/o fluente de las palabras (escritas) y déficit en decodificación lectora y en la escritura. Estas dificultades resultan de un déficit en el componente fonológico del lenguaje...” (IDA, 2002).

Algunos años después, la American Psychiatric Association, en su *Guía de Consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM-V* (2014), define la dislexia como: “Un término alternativo utilizado para hacer referencia a un patrón de dificultades de aprendizaje que se caracteriza por presentar problemas en el reconocimiento de palabras de forma precisa o fluida, deletrear mal y poca capacidad ortográfica” (American Psychiatric Association, 2014).

Podemos encontrar grandes coincidencias entre esta última definición y la expuesta por la Asociación Internacional de Dislexia; ambos conceptos coinciden en que se trata de

una dificultad específica de aprendizaje en el proceso lector y concretamente a una afectación de la decodificación fonológica. Por ello, podemos inferir en que la dislexia es una dificultad en la adquisición de la destreza lectora, con un nivel inferior al esperado por su edad e inteligencia, sin tener una causa de índole neurológica, cultural o intelectual (Quintanal, 2011).

Por otro lado, la gran confusión que existe con la dislexia tiene origen en la terminología contradictoria que se utiliza para evaluarla, describirla y entenderla (García, 2009).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, podemos decir que la dislexia es entendida y conocida como una discapacidad específica de aprendizaje relacionado con la lectura.

Wadlington y Wadlington (2005) llevaron a cabo una investigación sobre las percepciones que existían sobre la dislexia e identificaron errores muy específicos entre la muestra de su estudio. Estas apreciaciones erróneas que eran frecuentes formaron parte de su índice de percepción sobre la dislexia:

- a) Inversión de la palabra como un criterio principal en la identificación del problema.
- b) Los disléxicos, generalmente, exhiben las mismas características con grados de severidad similares.
- c) Es falso que las personas con dislexia pueden leer las palabras de un texto muy bien, pero son incapaces de comprenderlo.
- d) La dislexia no es hereditaria.

Todas estas percepciones erróneas fueron identificadas por los participantes del estudio Wadlington y Wadlington (2005), además, reforzaron los estudios realizados previamente que exponían que las personas creen erróneamente que la reversión de palabras o letras corresponden al identificador principal de la dislexia y dicha comprensión se relaciona con la pronunciación. Estos pensamientos falsos relacionados con la dislexia son demostrados sólidamente mediante los estudios.

Hoy día, se percibe una mayor conciencia sobre este trastorno del aprendizaje; gracias a ello, un mayor número de alumnos cuentan con un proceso de detección, diagnóstico y actuación personalizado. No obstante, estos alumnos suelen encontrarse en la etapa de

primaria, quedando muchos otros en un limbo debido a que sus dificultades de aprendizaje han pasado desapercibidas.

Según Garrido, M. y Asorey, E. (2021), en su curso sobre “Lectura y Dislexia: Procesos lectores, detección de necesidades y respuesta educativa”, expresan la dislexia como: “un trastorno del aprendizaje de la lectoescritura, de carácter persistente y específico, que se da en niños que no presentan ningún hándicap físico, psíquico ni sociocultural y cuyo origen parece derivar de una alteración del neurodesarrollo” (Garrido, M. & Asorey, E., 2021).

No podemos cerrarnos a la idea de que la dislexia es tener una dificultad con la lectura y la escritura, ya que como recogen Garrido, M. y Asorey, E., (2021) va mucho más allá; se trata de problemas en la comprensión, en la memoria a corto plazo, en el acceso al léxico, la confusión entre la derecha y la izquierda y las dificultades en las nociones espacio-temporales entre otras tantas dificultades. No podemos olvidarnos que las personas disléxicas, igual que todas las personas, son diferentes unas de otras y por lo tanto cada caso será único y presentará unos síntomas similares pero no iguales en su totalidad.

## **2.2. CARACTERÍSTICAS Y MANIFESTACIONES**

El trastorno de la dislexia afecta alrededor del 5-7% de la población y se caracteriza por una dificultad persistente en el aprendizaje de la lectura a pesar de un nivel intelectual normal, desarrollo sociocultural adecuado y buenas oportunidades académicas (Carboni et. al., 2006).

El concepto “Dislexia” es usado frecuentemente para describir una condición producto de la capacidad lectora, con resultados inferiores a los esperados para el grupo en el que se clasifica esa persona por su edad. Por otro lado, pertenece a un síndrome multisintomático y heterogéneo, conocido por la variedad de síntomas identificados que incluye; dificultad lectora y ortográfica, confusión de izquierda a derecha, escasa memoria, velocidad de procesamiento lenta, mala escritura, habilidades de secuenciación deficientes, capacidad de organización insuficiente y escasa gestión del tiempo entre otros (Jiménez y Hernández-Valle, 2012, en Camacho-Conde & Filgueira-Álvarez, 2019).

En la prueba de dislexia de Bangor podemos encontrar muchos de estos indicadores. Sin embargo, varios estudios consideran que algunos indicadores no son indicativos, como es el caso de la lateralidad izquierda o cruzada. A pesar de que no todos los autores están de acuerdo, varios de ellos mantienen que la dislexia es más común entre el sexo masculino que entre el femenino (Carballo, 2012).

Frecuentemente, los disléxicos son identificados por su mala ortografía, ya que está estrechamente relacionada con la lectura y suele ser un trabajo laborioso para ellos debido a la codificación de sonidos en lugar de la mera decodificación de estos (Tizón, 2009).

Identificamos de este modo a los llamados “disléxicos compensados”, se trata de los alumnos que pueden trabajar en niveles superiores a la media respecto a las evaluaciones de lectura, pero que siguen teniendo dificultades para la lectura y comprensión de textos, principalmente cuando se trata de un texto o fragmento largo y si se hace bajo presión, ya sea por tener que hacerlo en voz alta delante del resto de la clase o por que se encuentre en un examen y por tanto exista un límite de tiempo para llevarlo a cabo (Tizón, 2009).

Normalmente podemos observar indicadores de la dislexia en diversas áreas académicas, de aprendizaje. Fueron López-Tejeda, Uribe Víquez, Villarruel Rivas, Mendoza- Barrera y Durand-Rivera (2012) los autores que insistieron de forma especial en tres áreas, la lectura, la escritura y el razonamiento matemático o el cálculo.

En la lectura se puede percibir la falta de ritmo, de entonación y de fluidez en el proceso, además del silabeo, la ausencia de signos de puntuación, los saltos de renglón, la confusión en el orden de las letras o la repetición de una misma línea completa. Por otro lado, pueden aparecer dificultades en la comprensión del texto debido a la dificultad para continuar la lectura, para recordar lo leído y de poder extraer los aspectos más relevantes para crear conclusiones.

Durante la escritura se aprecia a inversión de letras en espejo, confusiones de algunas letras con su grafía o sonidos similares, la mezcla de mayúsculas y minúsculas, omisiones, sustituciones y adiciones tanto de letras como de sílabas o incluso palabras. También se puede observar la elaboración errónea de oraciones. Además, la postura corporal y/o del material utilizado suele ser inadecuada, perjudicando de este modo su caligrafía. El ritmo

de la escritura es lento, debido en muchos casos por el agarrotamiento, cansancio, el tono corporal deficiente o la coordinación motriz inadecuada.

Por último, en el cálculo destacan carencias como la inversión de cifras, normalmente cuando estas están compuestas por dos cifras, la confusión auditiva semejante de números y dificultades en la seriación.

Al mismo tiempo, la dislexia puede provocar otras dificultades o problemas escolares relacionados con el comportamiento y la actitud. Estos alumnos son propensos a no prestar atención debido al esfuerzo que les supone estar alerta durante la jornada escolar. Si juntamos este aspecto con la poca estimulación que reciben desde el centro, nos encontramos con gran desinterés por parte del alumnado hacia las tareas que acaba conduciendo a un bajo rendimiento y al fracaso escolar. Es la inadaptación personal en el contexto educativo que sufren en muchos casos las personas con dislexia lo que les provoca inseguridad y baja autoestima (ASANDIS, 2010).

### **2.3. CAUSAS Y TIPOS**

Las causas que originan la dislexia, desde su amplio estudio, se despliega como un amplio abanico de investigación que nos remite a numerosas probabilidades y salidas sin un motivo concreto que nos permita explicar y entender porque se da esta dificultad de aprendizaje.

Si hacemos un recorrido de la dislexia, podemos apreciar diversos puntos de vista y consideraciones que han evolucionado en los últimos años. En los años 20, Orton (1925) planteó que la dislexia se debía a un déficit en el procesamiento visual que generaba anomalías en la percepción de las letras y para ello empleo el término “ceguera visual de las palabras”. En cambio, fue en los años 70 cuando Vellutino (1979) demostró que el verdadero origen de la dislexia no era perceptivo sino lingüístico; para ello concretó que los problemas de las personas con dislexia eran de tipo verbal (Suárez y Cuetos, 2012).

Centrándonos en la adquisición del proceso y dominio de la lectoescritura debemos tener en cuenta que contribuyen diversos procesos, funciones y estructuras cerebrales, por esta razón encontramos dificultades a la hora de determinar dónde se encuentra el foco principal de la dificultad. No obstante, son los estudios neurológicos, neurofisiológicos,

cognitivos y genéticos los que han obtenido una mayor repercusión y visibilidad en la actualidad (Rivas & López, 2015).

Por un lado, los estudios neurológicos realizados como el de Bakker (1992), defienden que el alumnado disléxico presenta una anomalía cerebral caracterizada por una falta de dominio en el hemisferio que conlleva a errores en la orientación, déficits en el procesamiento fonológico y una baja velocidad en el procesamiento visual. Por otro lado, desde la perspectiva neurofísica, las técnicas de neuroimagen como Tomografías por Emisión de Positrones (TEP) y Resonancias Magnéticas Funcionales (RMF) reafirman la hipótesis expuesta anteriormente. Se han detectado activaciones débiles en determinadas áreas del cerebro que están involucradas con las destrezas lectoras de procesamiento fonológico, principalmente en relación con las tareas léxicas (Rivas & López, 2015).

Mientras tanto, Nicolson y Fawcett (1994) contribuyeron con nueva información dentro del campo de la cognición, evidenciando que las personas con dislexia pueden mostrar problemas motores, tanto en la motricidad fina como en la gruesa, y dificultades para mantener la información fonológica en la memoria de trabajo. Para terminar, hacemos alusión a la investigación genética, la cuál defiende que la dislexia tiene un origen biológico y hereditario; se basa en la incidencia observada en el ámbito familiar (Francks, MacPhie & Monaco, 2002. En Martín, A., 2020).

A pesar de quedar en un limbo las verdaderas causas de la dislexia, podemos probar que nos encontramos un panorama en el que todos los estudios han proporcionado información de valor y orientativa a la hora de concretar el motivo inicial de esta dificultad de aprendizaje. Pese a todo, como certifica la Asociación Andaluza de Dislexia (ASANDIS, 2010), los indicadores de riesgo con mayor incidencia con las asimetrías y alteraciones neurológicas que aparecen en el cerebro, el déficit en el procesamiento fonológico, y por último, la teoría sobre la dislexia como una condición hereditaria.

Tal como se expresa en la definición consensuada por la Asociación Internacional de Dislexia (IDA, 2002), ésta se considera una Dificultad Específica de Aprendizaje (DEA) de origen neurobiológico, caracterizada por la presencia de dificultades en la precisión y fluidez en el reconocimiento de palabras (escritas) y por un déficit en las habilidades de decodificación (lectora) y deletreo. Estas dificultades de aprendizaje son consecuencia de un déficit en el componente fonológico del lenguaje y se presentan de manera inesperada,

ya que otras habilidades cognitivas se desarrollan con normalidad y la instrucción lectora es adecuada.

La doctora Rufina Pearson (2012) explica la dislexia como una dificultad genética con una base neurobiológica. Se comprobó mediante numerosos estudios, mediante neuroimágenes, que el cerebro procesa la información de distinta forma en cada persona, y esto depende de su edad y de la intensidad del trastorno.

El cerebro humano está compuesto por dos hemisferios, el izquierdo y el derecho, cada uno de ellos se encarga de llevar a cabo diferentes funciones. El hemisferio derecho lleva a cabo el proceso de transmisión de la información espacial y visual, por otro lado, el hemisferio izquierdo favorece los procesos del lenguaje. Entre los dos hemisferios hay una comunicación constante a pesar de que no funcionan de la misma manera; el derecho procesa los datos de manera simultánea mientras que el izquierdo utiliza la información de forma secuencial. Durante el proceso lector, los dos funcionamientos se combinan, guiando de este modo la información mediante los dos hemisferios (Dehaene, 2014).

Cuando hablamos de dislexia, debemos saber que el hemisferio izquierdo de esta persona está afectado y por ello se dificulta la agilidad del procesamiento de la información. Las personas con dislexia muestran dificultad para convertir los pensamientos en lenguaje y el lenguaje en pensamiento; se generan fallos en el procesamiento de cambios entre estímulos en el área auditiva y visual (Puente Ferreras & Ferrando Lucas, 2000).

En resumen, podemos indicar que se trata de un trastorno de aprendizaje que afecta a diferentes aspectos de la lectura y la escritura como la memoria, la percepción, la secuenciación, la automatización y la ortografía. Una persona con una dificultad de aprendizaje presenta problemas en el procesamiento de palabras o números. Existen varios tipos de discapacidades de aprendizaje; la dislexia es el término que se utiliza cuando una persona tiene dificultades para leer, si bien es lo suficientemente inteligente y motivada para aprender.

A la hora de clasificar la dislexia, debemos tener en cuenta diferentes aspectos; en primer lugar, debemos conocer el momento de aparición y el origen, es relevante saber si se trata de dislexia adquirida o dislexia evolutiva.

La dislexia adquirida es aquella causada por una lesión cerebral, que ha generado una pérdida parcial o total de la habilidad lectora que ya había sido adquirida y en la que se había alcanzado un nivel adecuado. Por otro lado, la dislexia evolutiva es aquella en la que, sin un motivo aparente, la persona muestra dificultades en el aprendizaje de la lectura (Cuetos, 2012).

Si nos centramos en las dificultades de acceso al léxico de las personas que sufren dislexia podemos llevar a cabo otra clasificación compuesta por tres tipologías diferentes: la dislexia fonológica, la dislexia superficial y la dislexia profunda.

A lo largo de los años 70 se llegaron a plantear diversas teorías que perseguían explicar el procesamiento léxico y el reconocimiento de palabras; pero no fue hasta los años 80 cuando gracias a Coltheart (1981) se conoció el modelo dual o de doble ruta, siendo este modelo en la actualidad el que mejor responde a los datos experimentales relacionados con los disléxicos.

De acuerdo con Coltheart (1981), mediante el modelo dual existen dos opciones para acceder al significado de la palabra, dos vías o rutas: la ruta léxica y la ruta fonológica.

En cuanto a la ruta léxica, también conocida como visual o directa, es la vía empleada para la lectura de aquellas palabras que son conocidas, tanto las regulares como las irregulares. En cambio, no sirve de acceso para la lectura de palabras desconocidas o pseudopalabras, ya que no existe una representación ortográfica en el léxico visual del lector (Coltheart, 1981). De esta manera, se reconoce la palabra en su forma global y escrita, llevando a cabo una lectura automática y a gran velocidad.

Por otro lado, la ruta fonológica, también conocida como subléxica o indirecta, es la que permite leer palabras desconocidas y pseudopalabras siempre que estas sean regulares. El mecanismo de esta ruta es diferente, ya que se requiere de un procedimiento en el que se lleve a cabo una conversión grafema-fonema (Coltheart, 1981). Si volvemos atrás y hacemos referencial al modelo dual de Cuetos (2012), este expresa que el proceso grafema-fonema se sustenta en 3 subprocesos, el análisis grafémico de la palabra que nos permite separar los grafemas de esta para poder llevar a cabo la pronunciación, la asignación de fonemas a cada grafema, y por último, la combinación de estos dos que nos permitirá la pronunciación completa de la palabra en todo su conjunto y concepto. Así

pues, en el proceso de lectura de una palabra se identifican los grafemas, se les asigna su fonema y se enlazan para formar su concepto.

Utilizar una ruta u otra va a depender de diferentes factores como son la edad, la frecuencia de lectura y la longitud de la palabra, su representación léxica o su regularidad. Las dos rutas se complementan y pueden usarse de manera simultánea para lograr una lectura fluida y eficaz; se utiliza la ruta léxica para leer más rápido aquellas palabras que conocemos y la ruta fonológica para las pseudopalabras o palabras que no conocemos (Cuetos, 2012).

Tras llegar a la comprensión del modelo dual, se vuelve con los tres tipos de dislexia nombrados anteriormente y con algunas de sus características; según Cuetos (2012):

La dislexia fonológica presenta alteración en la vía subléxica, donde está implicado el mecanismo de conversión grafema-fonema; esto provoca errores en la decodificación y una velocidad lectora baja. Es por ello, que las personas que padecen este tipo de dislexia acceden al proceso lector mediante la vía léxica, ya que les permite llevar a cabo la lectura de palabras conocidas a pesar de que cometan errores en las palabras más largas, desconocidas o las pseudopalabras.

En el caso de la dislexia superficial, la ruta léxica es la afectada y la persona utilizará la ruta fonológica. Estos sujetos consiguen ajustarse al proceso de conversión grafema-fonema para llevar a cabo la pronunciación de las palabras.

En el último caso, la dislexia profunda o mixta, se caracteriza por tener afectadas las dos rutas, la fonológica y la léxica. Normalmente, cuando nos encontramos con un alumno disléxico, este suele presentar dificultades en las dos vías, no son capaces de dominar las reglas de conversión grafema-fonema y, por ende, no son capaces de desarrollar el léxico ortográfico. Se debe tener en cuenta que también se producen errores visuales por la escasa discriminación perceptivo-visual de estas personas; sin embargo, los errores semánticos son los más relevantes en este tipo de dislexia, se realizan cambios en algunas palabras que tiene u parecido semántico pero no presenta una semejanza visual.

## 2.4. DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

En las últimas décadas, las dificultades de aprendizaje han sido un tema de interés entre diferentes investigadores.

Según Carboni, Del Río, Capilla, Maestkú y Ortiz (2006), el término “dificultades de aprendizaje” ha tenido una importante evolución desde su traducción literal en inglés “Learning Disabilities”, hasta las diferentes definiciones que se han encontrado influidas por elementos como son las pruebas, la investigación o los recursos metodológicos.

Entre las Dificultades de aprendizaje más comunes encontramos la dificultad para la adquisición de la lectura, comúnmente llamada como Dislexia. Entre el 5-7% de la población padece dislexia. (Carboni et., 2006)

A pesar de no ser algo reciente, genera debate el momento de concretar una definición y de clasificar las características de cada tipo de dificultad. Al igual que las personas, las dificultades presentan diferentes características es cada uno de los seres que las padecen, por ello, contamos con un gran abanico de modelos y estudios que tratan de explicar y categorizar la naturaleza de las diferentes dificultades de aprendizaje (Pérez, Pumariega & Pienda, 1995).

Como bien señalan Castejón y Navas (2011), podemos distinguir entre tres amplios periodos hasta determinar el concepto de dificultades de aprendizaje. En primer lugar, desde el siglo XIX hasta el año 1963, se entendía que era una dificultad de aprendizaje todo aquel daño neurológico.

Años después, entre 1963 hasta los años 90, las consideran las dificultades de aprendizaje todos aquellos problemas académicos cuyo origen puede provenir de una disfunción cerebral mínima o de algún fallo en el proceso perceptivo o psicológico básico.

En el tercer periodo, a partir de 1990, brotó la idea de Necesidades Educativas Especiales (NEE), enlace directo con las dificultades de aprendizaje del alumnado durante la etapa educativa que necesitan de una intervención individualizada y distinta a la que reciben sus iguales. De esto modo, las Dificultades de Aprendizaje adquieren consolidación, entendiéndolas como un problema educativo.

Llegada la década de los setenta se produjo un avance en el bienestar social, ya que se comenzó a legislar la enseñanza básica obligatoria para todos, y con ello, se comenzó a dar respuesta a las dificultades de aprendizaje. Así pues, el concepto de universalidad de la educación lleva de manera implícita el dar respuesta educativa a todo tipo de alumnado.

No obstante, no es hasta los años 80 cuando en Europa se comienza a atender las dificultades de aprendizaje, debido al escaso servicio psicopedagógico con el que los centros educativos contaban, por tanto, el proceso de diagnóstico y de intervención de estos alumnos debía de realizarse en los servicios y gabinetes privados.

Fue en 1978 cuando el Comité investigador perteneciente al Departamento de Educación y Ciencia Británicos, presidido por Mary Warnock, puso el punto de inflexión sobre la educación de niños y jóvenes con deficiencias. Desde este comité de investigación se aportaron nociones generales sobre el término “Necesidades Educativas Especiales” (NEE) y se contempló la idea de que hasta 1 de cada 5 alumnos podían necesitar, en un momento determinado, una ayuda educativa especial. Por esta razón, se debería de llevar a cabo una atención más específica y con más recursos educativos que provengan directamente desde el ámbito escolar (Camacho-Conde & Filgueira-Álvarez, 2019).

Los principios fundamentales de la comisión de investigación se recogieron en el famoso informe Warnock (1978), en el que se asienta la base del concepto de NEE. El informe queda resumido en los siguientes principios (Camacho-Conde & Filgueira-Álvarez, 2019):

- La educación como derecho de todos los alumnos.
- Los fines educativos son los mismos para todos; la Educación Especial entendida como herramienta para dar respuesta a las NEE y conseguir los fines educativos.
- La posibilidad de implantar NEE a todos los niños, sin crear diferentes grupos de alumno (deficientes y no deficientes). Cuando las NEE continúan en el tiempo, también deberá hacerlo la Educación Especial, adaptando por tanto el currículo ordinario en un corto o largo plazo.
- El diagnóstico no se debe imponer a la denominación, sino a una explicación de la necesidad que requiera.

Este informe se convirtió en un hito en la conceptualización de la programación dirigida a los alumnos con hándicaps coma como adecuación del currículo general ordinario coma que además amplió los conceptos de educación especial y necesidades educativas especiales más allá de la referencia exclusiva a las personas con hándicap (Ruiz & Gine, 1986, en Zamarreño, 2017).

Como este informe, surgen muchos otros que van construyendo bases de la educación especial. En España referentes como Ruiz, Gine, Echeita y Coll basan su investigación en reformar la educación.

## **2.5. DETECCIÓN, EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO**

La detección de la dislexia puede comenzar desde una edad temprana hasta incluso pasar desapercibida y que la persona se desarrolle sin que nunca haya sido diagnosticada. A pesar de que hace unos años era habitual que algunos tipos de dislexia no fuesen diagnosticados dentro del contexto escolar, esta situación es la que en la actualidad resulta complicada.

Como recoge Egido (2014), la detección de la dislexia es importante que se lleve a cabo en edades tempranas o lo antes posible independientemente del tipo de dislexia, ya que la detección temprana influenciará en la reeducación del alumnado. Esta detección temprana, precoz, le permitirá al especialista conocer el problema, sus causas y de este modo podrá determinar que tipo de intervención será acorde llevar a cabo después de realizar la valoración y el pronóstico del caso.

En el momento en el que existan sospechas de que un aluno puede ser disléxico, puede presentar dificultades de aprendizaje, es importante llevar a cabo un protocolo de detección. La detección precoz es esencial para prevenir el fracaso escolar, la desmotivación, y por último pero no menos importante, las secuelas emocionales que todo esto conlleva.

Los disléxicos manifiestan dificultades en diferentes aspectos como, por ejemplo, denominar las letras, recitar el abecedario, realizar rimas simples o analizar y clasificar los fonemas. La lectura es todo un reto para estos alumnos; se trata de un proceso difícil en el que las personas con dislexia no pueden distinguir determinadas letras o las invierten

mentalmente, presentan problemas de seguimiento visual y déficit en la comprensión de lo que están leyendo.

Autores como Etchepareborda (2002) clasifican como primeras manifestaciones de la dislexia las dificultades con la decodificación fonográfica, el proceso en el que el alumno intenta asociar los signos gráficos con las secuencias fonológicas para poder llegar a articular las palabras. A lo largo de este proceso, el alumnado persigue el reconocimiento visual de la palabra para poder asociarla con el nombre del objeto.

El reconocimiento visual supera la percepción visual debido a que los sujetos que padecen dislexia han de seleccionar los grafemas en función de como se pronuncian y de su significado; no obstante, esto no depende únicamente de la configuración gráfica, sino de la habilidad psicolingüística que se tenga. Este proceso puede continuar con la búsqueda de la forma sintética de las relaciones entre las letras y los fonemas que permitirá configurar el periodo alfabético de la persona.

Para llevar a cabo el proceso de detección de la dislexia podemos utilizar como instrumento la observación directa en el día a día del aula, o llevar a cabo el desarrollo de una serie de actividades diseñadas específicamente para la evaluación de determinados aspectos que queramos conocer. Durante el proceso de detección el trabajo cooperativo entre docentes, tutores y especialistas juega un papel muy importante, el trabajo conjunto será clave para poder registrar la información relevante (Egido, 2014).

Basándonos en lo expuesto por Porcel (2009, p.3-6) para llevar a cabo la evaluación de un alumno podemos utilizar el sistema de evaluación doble que permite la detección de la dislexia mediante una evaluación psiconeurológica y mediante una prueba sobre competencias psicolingüísticas, ambas presentadas a continuación.

La Evaluación Psiconeurológica, con la que se evalúan diferentes aspectos del alumnado como la percepción visual y auditiva, la motricidad, el lenguaje, la psicomotricidad, el desarrollo emocional y el funcionamiento psicolingüístico:

- La percepción se medirá la capacidad que tiene el alumno para percibir visual y auditivamente. Se llevará a cabo mediante actividades de emparejamiento de imágenes y letras; ayudándonos a los especialistas a poder conocer si existe déficit neuropsicológico ligado a esta capacidad.

Con esta prueba podremos centrar la atención en el análisis fonético cuando se trate de casos con déficit visual, o en la discriminación cuando se trate de una dificultad auditiva.

- La motricidad se observará mejor en aquellas actividades que el alumnado deba llevar a cabo diferentes órdenes. Es importante prestar atención a la parte del cuerpo con la que se desarrolla cada una de las tareas de manera que nos permita conocer el funcionamiento cerebral y la dominancia lateral del sujeto.
- El lenguaje es el área que mayor atención requiere; es importante tener en cuenta tanto los errores de lectura como los de escritura. Se deben conocer los ritmos y niveles de lectura y escritura, las omisiones, sustituciones, inversiones o inserciones entre otras.
- La psicomotricidad nos permitirá evaluar, mediante diferentes tipos de ejercicios, aspectos relacionados con su estructuración espacio-temporal. El mejor momento de observación es el juego libre y espontáneo.
- El desarrollo emocional lo mediremos mediante la observación, tendremos en cuenta como se siente el niño en el aula. Debemos valorar si las posibles tensiones emocionales están producidas por los problemas con la lectoescritura.
- El funcionamiento psicolingüístico nos permitirá analizar la comprensión, producción y discriminación lingüística de sonidos, además del dominio del vocabulario, de su capacidad para analizar sintáctica, semántica y morfológicamente palabras mediante la producción de frases y textos.

Las Pruebas de las Competencias Psicolingüísticas nos permiten evaluar la capacidad del sujeto en relación con la vocalización, la decisión léxica y semántica, y el procesamiento visual en el aula. Esto se lleva a cabo mediante textos cotidianos que el alumno trabaja en el aula; en los textos pueden existir diferentes modificaciones como las mayúsculas, minúsculas, las pseudopalabras o el tipo de lineal tanto horizontal como vertical.

La evaluación psicopedagógica es una tarea compleja con la que se pretende identificar las necesidades educativas del alumno/a, teniendo en cuenta sus características y dificultades específicas con el objeto de seleccionar las estrategias educativas apropiadas.

El centro docente deberá informar a la familia de todo el proceso que se esté llevando a cabo.

Llevar a cabo el diagnóstico de la dislexia resulta una tarea de compleja ya que se deben de tener en cuenta diferentes aspectos como son: las causas, los síntomas y las manifestaciones del entorno, ya que están interrelacionados.

Alvarado, Damians, Gómez, Martorell, Salas y Sancho (2007) afirman que es necesario seguir un proceso común durante el diagnóstico. Los síntomas más comunes de la dislexia suelen aparecer en las primeras etapas de educación cuando se lleva a cabo el proceso de lectoescritura. Cabe resaltar el papel fundamental del centro educativo y de los docentes, ya que son ellos los encargados de llevar a cabo una observación minuciosa en el comportamiento y rendimiento académico, la adaptación e integración dentro del aula, su actitud y la posible inestabilidad emocional. Sería en el caso de que alguno de estos indicadores persistiera en el tiempo cuando el centro debe ponerse en contacto con las familias para orientarlas y llevar a cabo una valoración más exhaustiva desde el departamento de orientación del centro.

Una vez que fuera necesario llevar a cabo una evaluación, lo primero, sería llevar a cabo una exploración multidisciplinar para conocer la situación de este alumno. Para empezar, tendríamos que conocer el historial médico relevante del alumno y si es posible que padezca algún trastorno sensorial o neurológico que pueda ser la causa de su dificultad lectora. Por otro lado, la exploración por parte del orientador se llevará a cabo con el fin de percibir aspectos actitudinales que incidan en su personalidad, autoconcepto o autoestima. Para acabar, se tratará de identificar y concretar las dificultades académicas del alumno, como puede ser su madurez en la lectoescritura y otras habilidades asociadas a las funciones lingüísticas (ASANDIS, 2010).

Al acabar la valoración, los resultados nos permitirán identificar si es posible que el alumno sea disléxico o si por el contrario se trata de un retraso madurativo en el proceso de adquisición de la lectoescritura.

Teniendo en cuenta la American Psychiatric Association, en su Guía de Consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM-V (2014), la dislexia se clasifica dentro de los Trastornos del aprendizaje y se establecen cuatro criterios para su diagnóstico; son los siguientes:

1. Presentar al menos uno de los siguientes síntomas, que han persistido por lo menos durante 6 meses, a pesar de existir intervenciones dirigidas a tratar esas dificultades.
  - Lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo.
  - Dificultades para comprender el significado de lo leído.
  - Dificultades ortográficas en referencia a la falta de precisión
  - Dificultades en la expresión escrita.
  - Dificultades con el razonamiento matemático.
2. Las aptitudes académicas afectadas están sustancialmente y en grado cuantificable por debajo de lo esperado para la edad cronológica del individuo, e interfieren significativamente en el rendimiento académico o laboral, o con actividades de la vida cotidiana, que se confirman con medidas (pruebas) estandarizadas administradas individualmente y una evaluación clínica integral.
3. Las dificultades de aprendizaje comienzan en la edad escolar, pero pueden no manifestarse totalmente hasta que las demandas de las aptitudes académicas afectadas superan las capacidades limitadas del individuo.
4. Las dificultades de aprendizaje no se explican mejor por discapacidades intelectuales, trastornos visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio en el lenguaje de instrucción académica o directrices educativas inadecuadas.

Timoneda, Pérez, Mayoral y Serra (2013) exponen que en la Clasificación Estadística Internacional de enfermedades y problemas de salud (CIE-10), coincidiendo con el DSM-V, se establecen una serie de pautas para el diagnóstico de la dislexia. En relación con la lectura, esta debe ser inferior significativamente al requerido en su edad y nivel educativo, una vez que se hayan descartado otros factores externos que perjudiquen la habilidad lectora. Una vez que haya sospecha evidente de dislexia, se llevará a cabo un proceso de evaluación mediante la aplicación individual de test estandarizados en los que se medirá la fluidez, la precisión y la comprensión lectora.

Finalmente, como afirma ASANDIS (2010), pese a tener unas pautas que seguir, siempre se deben de tener en cuenta las características, singularidades y peculiaridades de los alumnos. En el primer momento en el que se perciban dificultades de aprendizaje, o bien, cuando exista un diagnóstico, se debe comenzar con una actuación preventiva y lo antes posible.

## **2.6. DETECCIÓN TARDIA EN SECUNDARIA Y SUS CONSECUENCIAS**

Me gustaría comenzar este apartado apoyándome en Garrido y Asorey (2021) cuando afirman lo que mucho no se atreven, sí, la dislexia también se puede confirmar y diagnosticar en la etapa adulta. Apoyándonos en Garrido y Asorey (2021), habitualmente los adultos disléxicos que no fueron diagnosticados se deben a que abandonaron la escuela en edades tempranas o que, sin embargo, obtuvieron carreras universitarias mediante mucho esfuerzo, tiempo y dedicación. En la mayoría de los casos, a estas personas se les categorizó como vagos y sin ganas de esforzarse lo suficiente.

Dentro del campo que estudia esta dificultad de aprendizaje existe controversia sobre si esta dificultad puede llegar a desaparecer o si perdura durante toda la vida y si solo se pueden llegar a minimizar sus consecuencias. A pesar de este debate, en lo que sí que coinciden los estudios es en que cuanto antes se empiecen las intervenciones, menores van a ser las consecuencias (Huerta & Matamala, 1997).

Se han obtenido múltiples resultados positivos cuando los niños reciben una identificación temprana e instrucción adecuada sobre la estructura del lenguaje. Los niños que no son diagnosticados con dislexia a menudo se portan mal o tienen un comportamiento inapropiado en un esfuerzo por evitar la realización de tareas en las que se sienten frustrados (Etchepareborda, 1989). El sentido de pertenencia, seguridad y confianza del estudiante en un aula proporciona una base de apoyo y, es lógico correlacionar la reducción de estas tareas cuando una discapacidad de aprendizaje impide el progreso normal del menor.

Apoyándonos en las afirmaciones de Brooks (2001), los niños manifiestan diferencias desde su nacimiento, entre las que se incluye el temperamento, los estilos de aprendizaje y los tipos de inteligencia. Brooks expuso, por un lado, la injusticia y, por otro lado, el

requisito para que se dé el fracaso como es la frustración, fruto de la exigencia que recae sobre los estudiantes para aprender de una manera idéntica aún sabiendo que todos son diferentes.

La dislexia, esté o no diagnosticada, afecta negativamente a la confianza y a la autoimagen de la persona que la padece. Habitualmente, se perciben a sí mismos como inferiores al resto, siendo esto alarmante y frustrante. En algunos casos se puede incluso apreciar diversos obstáculos para lograr el éxito académico. Por consiguiente, cuando los alumnos con dislexia experimentan un auténtico logro, alcanzan a su vez un sentimiento de autoestima y motivación (Brooks, 2001). Los docentes tienen en sus manos la oportunidad de influir de manera positiva en el alumnado mediante los estilos de aprendizaje que se utilicen en el aula según las características y necesidades del alumnado y llevando a cabo las adaptaciones necesarias que respondan a las necesidades educativas.

Frecuentemente, las personas que presentan una dificultad de aprendizaje sienten que tienen problemas sociales y/o emocionales. Ellos mismos se describen como personas solitarias que tienen relaciones escasas y tensas con sus iguales, además de presentar dificultades en el control de su temperamento y la frustración (Carrillo, 2012).

La etiqueta social que se crea al tener una dificultad de aprendizaje como es la dislexia, en numerosas ocasiones, puede causar sentimientos de inferioridad frente al resto. Cuando un alumno intenta eliminar el sentimiento de inseguridad acaba sufriendo de ansiedad, depresión y cae sobre él un sentimiento de impotencia.

Existe una visión sobre los aspectos psiquiátricos de las personas que padecen dislexia que incitan a suponer que estas personas con malos lectores o torpes delectando; siendo etiquetados como “tontos”. Esto provoca que sean personas inseguras, tímidas y que se encuentren en una situación de tensión constante que les impedirá ofrecerse voluntarios en aquellas situaciones que perciban como incómodas provocadas por experimentar emociones negativas (Vázquez, Fonseca, Mozo & Céspedes, 2017).

A pesar de que la dislexia siga sin entenderse socialmente por completo, el diagnóstico aporta una sensación de alivio tanto para los alumnos que la padecen como para las familias que lidian con las dificultades de sus hijos (Wadlington & Wadlington, 2005).

Hay muchas visiones sobre la dislexia que acaban causando confusión en su terminología, en la conciencia o en otras muchas cosas. Estas confusiones acaban contribuyendo a la escasez de recursos y servicios destinados al alumnado que lucha contra la dislexia.

Garrido y Asorey (2021) responden a la pregunta, ¿es cierto que el alumnado con dislexia en la etapa de secundaria y bachiller ya no necesitan adaptaciones?, y su respuesta es un rotundo NO. El alumnado con dificultades de aprendizaje va a necesitar adaptaciones a lo largo de toda la etapa educativa, incluyendo los Estudios Universitarios o la Formación Profesional. Es evidente, que esta dificultad como otras puede mejorar, aunque no curarse como tal, y por lo tanto, las adaptaciones necesitaran ser modificadas.

La dislexia puede presentar diferentes síntomas, esto depende de cada persona y de la etapa de crecimiento en la que se encuentra. Habitualmente, podemos observar esta dificultad al comienzo del aprendizaje de la lectura; sin embargo, hay casos que son diagnosticados muchos después, como por ejemplo, en la etapa de educación secundaria. Estos casos que han pasado desapercibidos suele ocurrir cuando el alumno tiene un coeficiente intelectual alto (Escudero Domínguez, 2010).

Con el transcurso de los cursos académicos, el alumnado que no ha sido diagnosticado o que no recibe las adaptaciones necesarias pueden presentar problemas en los cursos superiores o incluso alcanzar un nivel tan alto de frustración debido a no sentirse comprendido y causar en su comportamiento problemas delictivos (Vázquez, Fonseca, Mozo & Céspedes, 2017).

Como señala Carrillo (2012), el alumnado universitario que presenta una dificultad de aprendizaje, normalmente, necesita más tiempo para completar los estudios, y en alguna ocasión, no los superan. Ahora bien, si estos alumnos contaran con una serie de adaptaciones en el proceso de aprendizaje, sus dificultades podrían cubrirse y hacer posible que consigan con éxito sus objetivos, sin obstáculos para su desarrollo personal, académico y profesional.

Si bien nos centramos en aquellos trastornos que pueden darse de manera conexas con la dislexia, podemos hacer alusión al Trastorno por Déficit de Atención o Hiperactividad (TDAH), Trastorno de Escritura (digráfica), Trastorno del Cálculo (discalculia) y Trastorno del Desarrollo y la Coordinación (Alvarado et al., 2007). Esta comorbilidad

repercutirá negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, incrementando, aún más si cabe, las dificultades académicas.

Para tener presente en que consiste, vamos a hacer alusión a las características de estos trastornos señaladas por:

Artigas-Pallarés (2002):

- El TDAH es un trastorno caracterizado por patrones conductuales como son la falta de atención, la distracción, la impulsividad y la hiperactividad. Su origen es neurológico y es considerado como el trastorno que mayor conexión tiene con la Dislexia. Como indica el estudio realizado por Shaywitz y Shaywitz (1987), un 33% del alumnado con dislexia también era diagnosticado como TDAH.
- La digrafía es conocida como una dificultad a la hora de construir y reproducir de manera mecánica las palabras escritas. Se precisa de un proceso de conversión fonema-grafema para el cual es necesario que el alumnado reconozca el sonido de las letras y poder plasmar así su grafema correspondiente. La digrafía va de la mano de la dislexia debido a la gran relación que hay entre la escritura y la lectura.
- La discalculia es un trastorno específico que altera la habilidad aritmética del alumnado, provocando dificultades en su aprendizaje y generando un rendimiento académico bajo. Nuevamente podemos observar conexión entre este trastorno y la dislexia, debido a que ambos se realizan mediante mecanismos genéticos y cognitivos comunes.
- El trastorno del desarrollo y la coordinación altera el desarrollo de la coordinación motora; por ello, se ve perjudicado el desarrollo escolar y las tareas rutinarias de la vida. Este trastorno puede percibirse mediante movimientos anormales y la falta de reflejos. Además, el alumnado que presenta TDC puede presentar también ansiedad y baja autoestima.

Por su parte, Garrido y Asorey (2021) clasifican la dispraxia, el Déficit de Atención y los Trastornos Emocionales como otros posibles trastornos que pueden acompañar a la dislexia además de los anteriormente nombrados.

Como recoge la Asociación Andaluza de Dislexia (ASANDIS, 2010), las personas disléxicas son vulnerables y en ocasiones pueden experimentar frustración y decepción en el aula. La dislexia, provoca un retraso educativo que con el tiempo conlleva a emociones negativas que repercuten en la personalidad y desarrollo de la persona. Es por ello de gran importancia prestar atención y dedicar el tiempo necesario a los aspectos emocionales y el refuerzo psicológico que el alumno disléxico necesite a lo largo de la etapa educativa.

Como conclusión, podemos decir que los estudiantes con dificultades en la lectura se encuentran con obstáculos durante su aprendizaje y fracasos en los contenidos académicos; acompañados en otras ocasiones de la falta social, emocional o intelectual. Este problema ha dejado de ser algo aislado, sin embargo, sigue formando parte de una pobreza del lenguaje en general, suscitado por los pocos recursos dentro del contexto escolar.

Durante el proceso de investigación se han trabajado sobre dos medios de evaluación; por un lado se ha podido conocer la herramienta CHANGE DYSLEXIA, creada por Luz Rello en 2016. Se trata de una aplicación web, de una herramienta que ha sido validada científicamente y con la que los usuarios pueden mejorar sus habilidades de lectura y escritura mientras se divierten jugando. Cuenta con 42.000 juegos que, en función de las 24 habilidades cognitivas dirigida tanto a las debilidades como a las fortalezas, se van personalizando. Además de ser una herramienta rica como recurso de mejora de habilidades para personas disléxicas, cuenta con una prueba de cribado llamada DYTECTIVE que en tan solo 15 minutos te permite detectar si tienes riesgo de presentar dificultades de lectoescritura.

Por otro lado, se ha profundizado en el conocimiento y uso de PROLEC-SE-R. Se trata de una batería de Evaluación de los Procesos Lectores en Secundaria y Bachillerato, en su versión Revisada. Gracias a esta prueba se puede llevar a cabo la evaluación de los procesos que intervienen en la lectura y detección de dificultades. Esta destinada a alumnos de entre 12 y 18 años, de 1º de la ESO hasta 2º de Bachillerato.

El PROLEC-SE-R (2016), se trata de una batería de trece pruebas que nos permiten evaluar y detectar las dificultades lectoras en la etapa educativa de secundaria, en aquellos alumnos que se encuentran entre los 12 y los 18 años. Mediante este conjunto de pruebas

se obtiene información sobre los tres principales procesos de la lectura, los procesos léxicos, semánticos y sintácticos.

Esta herramienta nos permite dos modalidades de aplicación. Por un lado, contamos con la versión screening, la cual está compuesta por las pruebas de la 1 a la 6 y es posible su aplicación tanto a un grupo de alumnos como de forma individual durante aproximadamente 45 minutos. Esta modalidad nos permite obtener una visión general sobre la presencia de dificultades en cada uno de los procesos y pruebas. Al terminar, podremos comparar el nivel lector del alumno en relación con otras personas de su mismo curso académico.

Por otro lado, la batería completa, a la que se añaden de la prueba 7 a la 13, contando con de la 1 a la 6. De la misma forma, serán necesarios alrededor de 45 minutos; su finalidad es profundizar en la evaluación de los casos con sospecha durante la versión screening o por otros indicadores de alerta. Al realizar la batería completa podremos obtener un perfil con puntuación CI (media = 100; Dt = 15) de cada proceso realizado, un Índice General de Lectura (IGL) y una valoración de múltiples subprocesos que nos servirán para el desarrollo de planes de intervención personalizados sobre la habilidad lectora del alumno.

En definitiva, el PROLEC-SE-R presenta mejoras notables con el propósito de facilitar la labor de los profesionales a la hora de obtener una evaluación rápida sobre los problemas en la lectura.

### **3. PROPUESTA DE INNOVACIÓN**

Para dar comienzo a la propuesta de innovación, al protocolo de detección y actuación ante un posible caso de dislexia en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, se va a partir de la detección e informe psicopedagógico de dos casos reales de detección tardía que se han producido en el centro educativo donde se ha llevado a cabo el periodo de prácticas del Máster de Profesorado de Educación Secundaria en la especialidad de Orientación Educativa durante el curso escolar actual 2020-2021.

#### **3.1. CASOS REALES**

Antes de describir los casos, voy a detenerme tanto en la evaluación psicopedagógica como en el informe psicopedagógico y los documentos que lo conciernen.

Como expone la ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva, concretamente en el CAPITULO II Evaluación psicopedagógica y determinación de necesidad específica de apoyo educativo, se entiende la Evaluación Psicopedagógica como “un proceso interactivo, participativo, global y contextualizado que trasciende de un enfoque clínico de la evaluación y profundiza en la detección de necesidades desde un enfoque global, ofreciendo orientaciones útiles y precisas para el ajuste de la respuesta educativa” (ORDEN 1005, 2018, pp. 19670).

Una vez que realizada la Evaluación Psicopedagógica, según lo establecido, se recogerán todos los datos relevantes en un informe psicopedagógico conforme el Anexo III A y III B de la Orden ya nombrada. Este informe recogerá las actuaciones generales adoptadas anteriormente, las conclusiones de la evaluación, las propuestas de actuación tanto generales como específicas si el caso así lo requiere, la propuesta de escolarización cuando esta es distinta a la ordinaria, el tipo de centro y la autorización al Director del Servicio Provincial para poder desarrollar las actuaciones propuesta; además de la autorización escrita y la autorización familiar.

El original del informe se entregará a las familias y quedará constancia de ello mediante a firma de recepción. Una copia quedará incluida en el expediente del alumno y otra estará a cargo de la Red Integrada de Orientación Educativa. Sin más demora, se exponen dos

casos reales de Evaluación Psicopedagógica mediante la descripción del Informe para los cuales se va a utilizar el masculino genérico con la intención de no dar ningún dato personal del alumnado del centro educativo.

En el **primer caso**, el alumno de 15 años y perteneciente a 4º curso de ESO fue propuesto para Evaluación Psicopedagógica por presentar dificultades escolares, para las cuales se habían desarrollado actuaciones generales con anterioridad. Las actuaciones generales de intervención educativa llevadas a cabo fueron: intensificación de la acción tutorial, actividades de refuerzo y explicaciones individualizadas. Tras llevar a cabo la evaluación del alumno, la conclusión es que no presenta necesidad específica de apoyo educativo. Por consiguiente, dicha evaluación quedó recogida en el ANEXO III B INFORME PSICOPEDAGÓGICO de la ORDEN 1005/2018.

En relación con el **siguiente caso**, el alumno de 17 años y perteneciente al 2º curso de Bachillerato fue propuesto para Evaluación Psicopedagógica por las dificultades de comprensión y expresión escrita que se han manifestado a lo largo de la ESO y Bachillerato, así como el manifiesto de los docentes sobre sus resultados, no siendo estos el reflejo del esfuerzo invertido. El Departamento de Orientación recibe la misma preocupación por parte de la familia.

Los instrumentos utilizados para la evaluación psicopedagógica fueron:

- La entrevista familiar.
- La entrevista con el alumno.
- La observación de producciones escolares.
- La revisión del expediente académico.
- La revisión de las anotaciones recogidas pro el Departamento de Orientación en las Evaluaciones de los distintos cursos de la ESO y Bachillerato.
- La herramienta PRODISLEX Bachillerato: Protocolo para la Detección de Dislexia.
- La herramienta PROLEC-SE: Evaluación de los Procesos Lectores.

En cuanto a los aspectos de salud no existía nada relevante que pudiera ser causa o agravante de las dificultades de aprendizaje. El alumno se valora como normal, tiene en cuenta su autonomía, desenvoltura, relaciones sociales y desarrollo escolar entro otros.

Sus puntos fuertes, sobre los que se puede apoyar la respuesta educativa, son la buena habilidad motriz y la capacidad viso-espacial. Destaca en el arte y el dibujo técnico; además, presenta interés profesional sobre el diseño y la arquitectura.

En relación con la lectura, es relativamente fluida y precisa. La familia indicó como con los años ha ido desarrollando estrategias para ganar tiempo y leer la palabra mediante el alargamiento de las vocales. Tras llevar a cabo un análisis más detallado, se observaron errores como:

- Omisiones (omite letras).
- Inversiones (cambia el orden de las letras dentro de una palabra).
- Adiciones (añade letras).
- Saltarse renglones.
- Leer palabras de manera equivocada sustituyéndolas por otras similares.

La velocidad es lenta; lee palabras sueltas de manera eficaz, con una velocidad adecuada y buena exactitud. Sin embargo, se vio una importante diferencia entre la lectura de palabras que realizaba de manera global y la lectura de pseudopalabras o palabras inventadas para las que necesitaba utilizar la ruta fonológica (leer sílaba por sílaba), cometiendo una gran cantidad de errores e invirtiendo mucho tiempo ( $PC < 5$ ). Por otra parte, en lugar de fijarnos en la lectura de palabras aisladas, cuando nos centramos en textos, se pudo afirmar que el texto actúa como elemento distractor, pues si ella tenía que estar pendiente de la comprensión de este, no podía emplear todos los recursos necesarios para centrarse en la exactitud (comete errores), lo que da una idea del esfuerzo que le supone leer de manera precisa.

Aunque algo por debajo de lo esperable para su nivel educativo, con esfuerzo y tiempo, el alumno es capaz de comprender los textos que lee de manera global, no obstante presenta dificultades para identificar la estructura de un texto y recordar los detalles.

En cuanto al proceso de escritura, el alumno tiene una grafía legible. Comete un número elevado de faltas de ortografía. Le supone esfuerzo integrar las normas e identificar conceptos morfosintácticos. Junta y separa palabras de forma inadecuada (uniones-fragmentaciones), cambia unas letras por otras (sustituciones). La familia manifestó que esta dificultad había ido mejorando a lo largo de los años.

Como conclusión de la Evaluación Psicopedagógica y tras analizar los datos se concluyó que el alumno presentaba **dificultades específicas de aprendizaje en la lectura y la escritura**. Las implicaciones emocionales que han tenido sobre ella sus dificultades específicas de aprendizaje han incidido negativamente sobre su autoconcepto académico, lo que a su vez repercute en sus resultados y expectativas.

A continuación, siguiendo con el informe psicopedagógico, nos vamos a centrar en el nivel de competencia curricular, el estilo de aprendizaje, las características del contexto (familiar, social y cultural) relevantes para el aprendizaje y las actuaciones de intervención educativa adoptadas previamente.

Nivel de competencia curricular: El alumno no presentaba desfase curricular. A lo largo de la ESO, ha manifestado especiales dificultades en las áreas de lengua, matemáticas e inglés, materias que va aprobando con gran esfuerzo. En la primera evaluación del presente curso no superó las áreas de Lengua, Matemáticas e Historia de España.

Estilo de aprendizaje: El alumno se encuentra motivado hacia los aprendizajes académicos. Tiene interés en superar el curso y poder realizar estudios superiores. Afronta las dificultades con esfuerzo y persistencia. En casa, dedica varias horas diarias al estudio y trabajo de clase. En ocasiones, tiene dificultades para comprender el material de estudio (apuntes o libro de texto), por lo que necesita ayuda. Por su carácter tímido, le cuesta preguntar sus dudas en clase, lo cual tiene implicaciones negativas en sus resultados. Aprende mejor a través de imágenes, con actividades que relacionen la teoría y la práctica y cuando tiene la posibilidad de poner en práctica los nuevos aprendizajes.

Características del contexto (familiar, social y cultural) relevantes para el aprendizaje: Hijo único y vive con sus padres. La madre es la que, principalmente, mantiene el vínculo con el entorno escolar. La familia está muy pendiente de su evolución y le ayudan con las tareas escolares (aún hoy en día, con frecuencia, le leen los materiales para facilitar su comprensión). En horario vespertino, acude a una academia donde le ayudan con las áreas científicas. En cursos pasados también iba para materias de tipo socio-lingüístico pero la dejó porque no notaba avance y la ayuda que le ofrecían no le resultaba útil. Estudió piano en el conservatorio hasta 1º de la ESO. No pudo seguir porque le requería un esfuerzo excesivo compatibilizar el instituto con los estudios musicales y le generaba dificultades

emocionales. En los últimos años, practicaba equitación, pero la ha tenido que dejar a raíz de problemas de salud no relevantes para el caso.

Actuaciones de intervención educativa adoptadas previamente: En las distintas materias, a lo largo de la ESO y el Bachillerato, se han puesto en marcha distintas actuaciones generales:

- Materiales de repaso y refuerzo.
- Explicaciones individualizadas.
- Pautas para la organización.
- Programa de convivencia escolar: compañero ayudante.
- Tutoría entre iguales.
- Adaptaciones no significativas en la evaluación.

Así mismo, aún hoy en día, la familia ha tenido que estar muy pendiente del estudio y los resultados académicos, ayudándole con las tareas escolares. Durante toda su vida ha aprovechado los periodos de vacaciones escolares para realizar actividades de repaso/refuerzo de la lectura, repaso de ortografía o técnicas de estudio. Pese a ello, sus dificultades persisten, mostrándose muy resistentes a la intervención.

El alumno es diagnosticado como ACNEAE, Alumno Con Necesidad Específica de Apoyo Educativo, por presentar Dificultades específicas de aprendizaje, concretamente, trastornos específicos del aprendizaje matemático y/o de la **lectura** y/o de la **expresión escrita**. La propuesta de escolarización sigue siendo en centro ordinario.

Acabando con el informe, se recogen las **propuestas de actuación generales y específicas de intervención educativa**.

En cuanto a la propuesta realizada de actuaciones generales de intervención educativa se propusieron las siguientes:

- Prevención de necesidades y respuesta anticipada.
- Función tutorial y convivencia escolar.
- Propuestas metodológicas y organizativas.
- Accesibilidad universal al aprendizaje.
- Adaptaciones no significativas del currículo.

En relación con las actuaciones específicas de intervención educativa se propusieron las adaptaciones de acceso:

- Incorporación de ayudas técnicas y sistemas de comunicación.
- Modificación y habilitación de elementos físicos.
- Participación del personal de atención educativa complementaria.

Además de, otras determinadas por la Administración Educativa

Además, se solicitó a la Directora del Servicio Provincial competente en materia de educación no universitaria correspondiente, la emisión de la **Resolución** pertinente, en la que consten la tipología de ACNEAE y la propuesta de escolarización, así como la **autorización** para realizar las actuaciones específicas que se propusieron.

Junto al informe, se encontraban adjuntos dos anexos:

- Autorización o conformidad escrita de los padres o tutores legales en relación con la/s actuación/es específica/s propuesta/s.
- Documentos complementarios:  
  
Orientaciones para la familia.

### **3.2. JUSTIFICACIÓN**

Con el propósito de hacer frente a esta necesidad percibida en el centro, se va a llevar a cabo la elaboración de unas pautas generales frente a posibles casos de dislexia, que formarán un **protocolo de detección y actuación en la etapa de Educación Secundaria**.

Dado que se trata de un tema amplio y durante el periodo de prácticas no se pudo abarcar, impidiendo su elaboración e implantación, se ha decidido hacer frente a este proyecto mediante el presente trabajo final de máster, pudiendo así llevar a cabo un trabajo exhaustivo con el objetivo de que sea eficiente y de que se pueda implantar en el centro el curso siguiente.

Si conseguimos identificar a este alumnado que ha ido pasado desapercibido en cursos anteriores, podremos hacer frente a sus dificultades y brindarle la oportunidad de aprender

habilidades con las que podrá mejorar la lectura y elaborar estrategias para mejorar el rendimiento académico, además de ofrecerle adaptaciones con las que no se sienta presionado y pueda desarrollar sus conocimientos de la mejor manera posible.

El protocolo aquí elaborado se anticipa al momento de las adaptaciones, partiendo de una primera fase de identificación de los primeros síntomas que pueden anticiparnos a la posible dificultad de aprendizaje, concretamente a la dislexia.

Desde el Departamento de Orientación, tras la aprobación del Equipo Directivo, se ha decidido adquirir el PROLEC-SE-R, con el propósito de poder llevar a cabo el proceso de evaluación del alumnado del cual se sospecha que puedan presentar esta necesidad y responder a sus dificultades mediante las actuaciones necesarias.

### 3.3. NORMATIVA

Con la intención de ubicar donde y porque se debe de recoger y crear esta propuesta según la normativa vigente, se va a hacer alusión a aquellos aspectos que se consideran relevantes tener presente a la hora de planificar la propuesta.

Teniendo en cuenta las instrucciones de principio de curso y partiendo de las conclusiones de la Memoria del curso anterior, se debe revisar y actualizar si fuera necesario el Plan de Atención a la Diversidad, teniendo en cuenta la Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

El Plan de atención a la diversidad debe recoger el conjunto de actuaciones que darán respuesta a las necesidades de todo el alumnado partiendo de las señas de identidad reflejadas en el PEC.

Según lo recogido en la ORDEN 1005 ya nombrada, se entenderán por Planes **todas aquellas propuestas de intervención global dirigidas a las comunidades educativas y encaminadas a establecer el compromiso del centro para responder a las necesidades de todo el alumnado, estableciéndose como marco de actuación**

Las actuaciones reflejadas en el PAD y resto de documentos instituciones en relación con las medidas de atención a la diversidad deben tener también un carácter preventivo, anticiparse a la aparición de dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje. por otro

lado, se deben **establecer planes y programas** para la **DETECCIÓN E INTERVENCIÓN TEMPRANA DE DIFICULTADES**.

El **principio de inclusión** debe inspirar las actuaciones del Plan, que recogerá las actuaciones organizativas, metodológicas, de agrupamientos entre otras y los criterios establecidos para la aplicación de actuaciones de intervención educativa generales y específicas al alumnado, concretando cuando sea necesario el tiempo semanal de atención, profesorado responsable, contenidos de trabajo, seguimiento y revisión.

Siguiendo la ORDEN ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa, en el artículo 31, recoge que los Departamentos de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria, además de las funciones comunes de la Red Integrada de Orientación Educativa, realizarán las siguientes.

ORDEN ECD/1004, (2018):

- a) Colaborar con el centro en la coordinación con los servicios del entorno para facilitar la atención educativa al alumnado y a sus familias o representantes legales.
- b) Colaborar en el seguimiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.
- c) Realizar actuaciones educativas con el alumnado que presente necesidad específica de apoyo educativo.
- d) Asumir la docencia de los grupos que le sean encomendados de los programas y las materias de su ámbito.
- e) Promover la innovación e investigación educativa.
- f) Proponer actividades de perfeccionamiento de sus componentes.
- g) Cualquier otra que reglamentariamente se determine.

Por tanto, la propuesta quedaría recogida como un programa dentro del Plan de Atención a la Diversidad (PAD), por otro lado, también quedarán recogida la concreción de estas decisiones y la actuación; a su vez, todo esto quedará recogido en la Programación General Anual (PGA).

### 3.4. OBJETIVOS

El **objetivo general** que se persigue con este proyecto es orientar, a los docentes en la práctica de aula, mediante un **protocolo de detección y actuación frente a posibles casos de dislexia en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato**.

En cuanto a los **objetivos específicos**, se han establecido los siguientes:

- Ofrecer conocimientos básicos y necesarios para que el docente entienda la dislexia.
- Elaborar unos indicadores de alerta que se deban tener en cuenta en el aula.
- Dotar al profesorado de las herramientas necesarias para detectar un posible caso de dislexia.
- Aportar al profesorado unas pautas de actuación frente a la dislexia.
- Identificar a aquellos alumnos que han pasado desapercibidos y presentan dificultades de aprendizaje.
- Dar una respuesta educativa inclusiva, dotando de las adaptaciones necesarias en cada uno de los casos.

### 3.5. METODOLOGÍA

La metodología que se llevará a cabo para poner en práctica la propuesta será activa, ya que se invita, además de ser necesario, a los docentes presten atención a los signos de alarma que nos pueden avisar e indicar que nuestro alumno tiene una dificultad específica de aprendizaje. Como ya se ha hecho alusión, **todo el profesorado del centro es responsable** de la respuesta educativa de todo el alumnado, incluyendo al ACNEAE; por ello, el protocolo debe darse a conocer a todo docente del centro como un documento que guíe su tarea de detección y actuación como respuesta a la diversidad del alumnado. De este modo, se facilitará el desarrollo de actuaciones coordinadas entre los distintos profesionales, enfocadas en la detección temprana y la intervención.

Con el propósito de facilitar a todo docente, independientemente del departamento al que pertenezca, la lectura del protocolo y asegurar en la medida de lo posible su interpretación e implantación, se ha elaborado de manera clara, ameno y con la extensión necesaria.

En cuanto al personal que intervendrá en el proceso, en primer lugar, será el docente-tutor ya que pasa más horas con el alumnado, otros docentes que impartan alguna materia, el

Equipo de Orientación, la familia del alumno y el propio alumno que presenta dificultades.

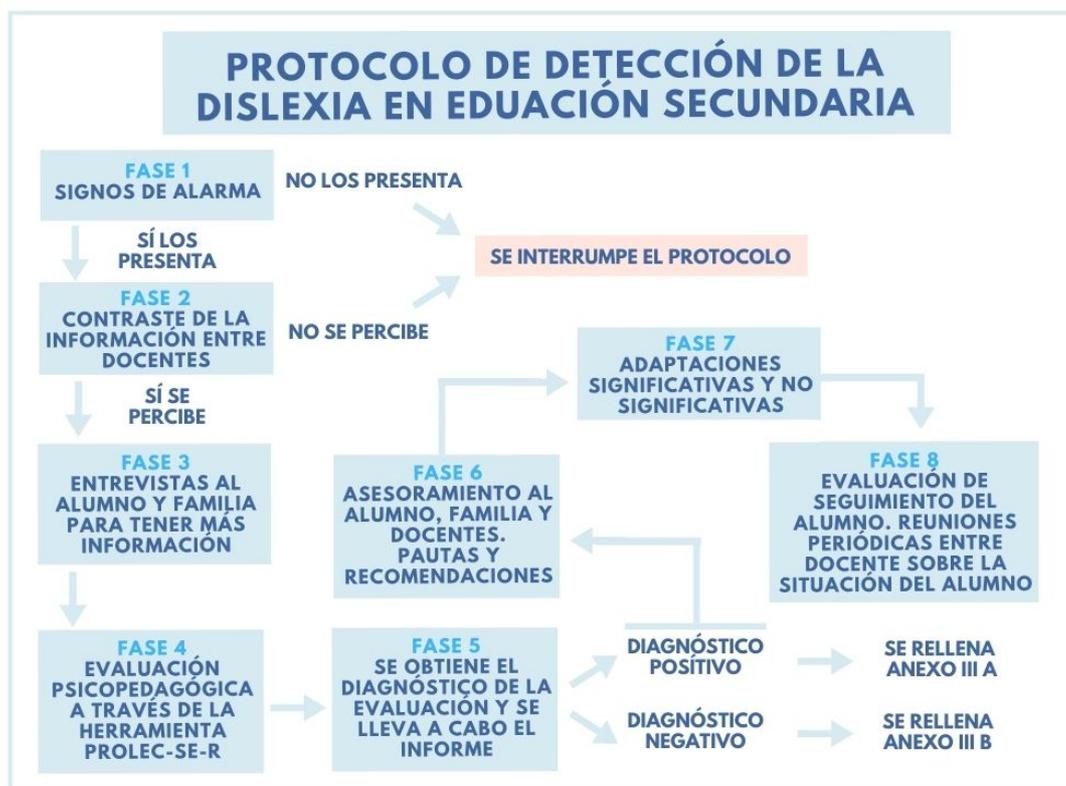
Al comenzar el nuevo curso, lo primero que se llevará a cabo será informar al claustro sobre la elaboración del proyecto y esta nueva medida de detección y actuación en relación con la dislexia. Mediante una reunión de claustro, se informará a los docentes y se facilitará el protocolo, dando lugar a una breve explicación de las fases que lo componen.

### 3.6. PROTOCOLO

A continuación, se presentan las diferentes fases del protocolo de detección y actuación ante posibles casos de dislexia en la etapa de educación secundaria y bachillerato acompañado de una breve explicación necesaria para que el docente conozca de que trata esta necesidad de aprendizaje, sus necesidades y como atenderlas.

**Figura 1**

*Protocolo de detección de la dislexia en educación secundaria.*



### **3.6.1. DISLEXIA**

A modo de síntesis, para que su lectura y comprensión sea más fácil y concreta, se ha llevado a cabo un resumen seleccionando aquellos aspectos que se han considerado más importantes, y que por tanto, no podían pasar de largo; esta síntesis se ha llevado a cabo mediante la guía práctica del Gobierno de Aragón: La dislexia: guía de detección y actuación en el aula. **Dislexia:** ¿Qué es la dislexia?; necesidades del alumnado; consecuencias en el aprendizaje; y como atender a las dificultades (VER ANEXO I).

### **3.6.2. FASES**

El proceso del protocolo va desde una simple sospecha hasta que se interviene con el alumno, pasa por diferentes fases que van a ser explicadas a continuación. Tras llevar a cabo las diferentes fases, una vez que el alumno implicado deje de presentar sospecha alguna o síntomas relacionados con la dislexia se dará por finalizado el proceso de detección y actuación, en el caso contrario, se continuará con el resto de las fases.

#### ***3.6.2.1. Fase 1: Signos de alarma***

En primer lugar, nos detenemos en la observación por parte de cualquier docente que este implicado en el aprendizaje del alumnado. Cuanto antes se detecte la dislexia, mejor. Todo alumno que presente una combinación de los síntomas que se describen a continuación será considerado alumno como posible caso de dislexia.

El listado se ha elaborado teniendo en cuenta las características de los alumnos de entre 12-18 años y siguiendo la tabla de indicadores de la Guía práctica: La dislexia (Gobierno de Aragón, 2017). Cuando nos encontremos con un alumno que no hace los deberes, tiene muchas faltas, no sabe expresarse o es desordenado, activaremos el protocolo y se prestará atención a los siguientes signos de alarma (VER ANEXO II).

De modo complementario y para que la detección temprana sea más exacta y no llevar al error, se utilizarán los protocolos de detección tanto de la ESO como de Bachillerato elaborados por Prodislex (VER ANEXO III).

### **3.6.2.2. Fase 2: Contraste de la información entre docentes**

El docente que hubiese detectado las dificultades de aprendizaje, teniendo en cuenta el listado de signos de alarma, deberá coordinarse con el resto de los docentes que impartan clase al alumno para confirmar o descartar las sospechas creadas. En el caso de que se confirmen las sospechas se procederá a poner en conocimiento al equipo de orientación y junto a este, se informará a la familia de las sospechas y de las siguientes fases del procedimiento.

### **3.6.2.3. Fase 3: Entrevistas**

En el tercer paso a seguir, el equipo de orientación procederá a una evaluación individual y personal. Para ello, procederá a la recogida inicial de información mediante diferentes entrevistas de tipo **no estructuradas o semiestructuradas** (VER ANEXO IV).

Al terminar la entrevista y habiendo recogido aquella información relevante, el equipo de orientación decidirá si sigue siendo un posible caso de dislexia; en este caso, se procederá a la realización de una evaluación psicopedagógica. El resultado de la evaluación quedará recogido en un informe que hará constancia de las principales conductas observadas y resultados de posibles pruebas que se han podido realizar.

### **3.6.2.4. Fase 4: Evaluación psicopedagógica → PROLEC-SE-R**

No existe una sola prueba que pueda diagnosticar la dislexia, sin embargo, desde el centro de referencia y concretamente desde el departamento de orientación se ha optado por realizar la evaluación mediante la herramienta PROLEC-SE-R (VER ANEXO V), recién adquirida en el centro debido a la preocupación por estos casos aislados que no han sido diagnosticados.

Será objeto de evaluación psicopedagógica todo alumnado que presente dificultades de aprendizaje de la lectura o de la expresión escrita.

El orientador del centro llevará a cabo la evaluación psicopedagógica del alumno. El tutor colaborará proporcionando aquella información relevante que se requiera como registros, evaluaciones, trabajos del alumno entre otros.

### **3.6.2.5. Fase 5: Diagnóstico**

El Departamento de Orientación informará del resultado obtenido a los implicados en el caso, por un lado al alumno y la familia, y por otro lado, a los docentes que le imparten clase. En el caso de que el diagnóstico, cuando se trata de un alumno con necesidad específica de apoyo educativo, se utilizará el Anexo III A de la ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva, en caso contrario si el diagnóstico final indica que no presenta necesidad específica de apoyo educativo o esta se ha modificado se utilizará el Anexo III B de la misma orden para llevar a cabo el informe donde se recogen todos los aspectos importantes y las adaptaciones propuestas desde el departamento de orientación (VER ANEXO VI).

### **3.6.2.6. Fase 6: Asesoramiento**

Una vez que se ha detectado el alumno con dislexia se llevará a cabo un asesoramiento de carácter multidimensional, dirigido al alumno y a la familia y a los docentes que le incumben. Su propio asesoramiento como el de su familia será el primer paso para ayudarle a superar sus dificultades (VER ANEXO VII).

Tanto el alumno como su familia y los profesores deben asumir e interiorizar la dislexia. El tutor y la familia deben apoyarle en su educación, entendiendo este proceso como una carrera de fondo, debe recibir apoyo emocional y refuerzo educativo. La terapia con profesionales, en muchas ocasiones, es necesaria.

Es importante que el alumno cree una imagen propia y que se trabaje la autoestima. Por otro lado, se debe atender al estrés y la ansiedad, a la frustración e incluso a la depresión y abandono escolar, lo cual sucede en muchos de los casos de alumnado con dificultades de aprendizaje.

### **3.6.2.7. Fase 7: Adaptaciones**

Según los resultados obtenidos, el orientador llevará a cabo las propuestas y adaptaciones curriculares significativas y no significativas, dependiendo de cada caso concreto, que cubran sus necesidades educativas específicas. Se persigue desarrollar su confianza en sí mismo, su motivación y las estrategias de asimilación necesarias para que pueda aprender.

El alumnado con dislexia puede llevar a conseguir un aprendizaje eficaz e incluso superar sus dificultades siempre que detrás exista un seguimiento profesional y una atención específica a sus dificultades. Se deberán tener en cuenta ciertas variables importantes como es su nivel de dificultades, otras dificultades añadidas, el aula y la etapa en la que se encuentra.

Centrándonos en el currículo de la ESO, se deberán trabajar aspectos relacionados con la atención, a memoria y el razonamiento; no obstante, es muy probable que el alumnado con dislexia se haya buscado sus propias estrategias para intentar avanzar al mismo ritmo que el resto de la clase, incluso llegando a conseguirlo en algunos casos. Sin embargo, estas estrategias no son más que barreras de defensa para aparentar normalidad frente al docente, la familia y sus iguales.

En el aula, se tomarán medidas de apoyo tanto organizativo como en relación con la metodología, contenidos y evaluación. (VER ANEXO VIII).

#### ***3.6.2.8. Fase 8: Evaluación de seguimiento del alumno***

En las sesiones de evaluación, el orientador del centro valorará el progreso del alumno con el resto de los docentes una vez que se han implementado las adaptaciones necesarias, analizando de este modo su evolución de forma conjunta.

El contacto con la familia será diario mediante la agenda y trimestralmente mediante una reunión si fuera necesario; el Departamento de Orientación será informado de aquellos aspectos relevantes para poderlo anotar al informe del alumno que se utilizará anualmente para informar a los nuevos docentes de las características, necesidades y medidas adoptadas para responder a las necesidades del alumno.

Por otro lado, será la orientadora del centro la encargada de llevar a cabo el cumplimiento del protocolo de detección y actuación. El tutor y el orientado como encargado de la implementación del protocolo llevarán a cabo las reuniones de coordinación oportunas para que ambas partes estén al tanto de la evolución del alumno.

Se tratará de una evaluación cualitativa en la que se valorará las mejoras y posibles eliminación o modificación de algunas de las adaptaciones; en caso contrario, si el alumno

no presentará un proceso favorable una vez implantadas las adaptaciones, se propondrá reforzarlas y ampliarlas.

Los **instrumentos** de evaluación será un cuaderno de seguimiento con una escala de observación, si-no, para dar respuesta a una lista de control sobre aquellos aspectos que el alumno presentaba dificultades en la evaluación psicopedagógica. Por otro lado, se anotarán aspectos importantes como la participación de los docentes implicados en cada caso, la acogida de la propuesta y el interés por conocer más sobre esta dificultad de aprendizaje y como poder ayudar al alumnado.

En cuanto al **procedimiento** de evaluación, se llevará a cabo en cada uno de los encuentros tanto con el profesorado como con el alumno afectado y se realizará mediante la observación directa, anotando en el cuaderno de registro descrito anteriormente.

Además, los datos de seguimiento y evaluación se recogerán en la memoria final del proyecto y en la memoria de final de curso, pasando a formar parte de la PGA del curso siguiente.

### **3.6.3. EVALUACIÓN**

Con el fin de que se trate de un protocolo útil y adecuado a la realidad educativa, todo docente que haga uso de este deberá realizar una evaluación del mismo.

Para ello se ha elaborado un registro de indicadores, graduada numéricamente en la cual 1 será poco, 2 a veces, 3 generalmente y 4 siempre, se evaluará la efectividad y adecuación del protocolo (VER ANEXO IX).

## 4. CONCLUSIONES

Volviendo al objetivo del trabajo, orientar a los docentes en la práctica de aula mediante un **protocolo de detección y actuación frente a posibles casos de dislexia en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato** que pasan desapercibidos.

Si en nuestro Sistema Educativo existiera un protocolo general que se aplicará en todos los centros educativos, el fracaso escolar de los alumnos disléxicos que abandonan en numerosas ocasiones la etapa de escolarización obligatoria debido a la frustración, apatía, incompreensión y fracaso que presentan hacia el aprendizaje, se disminuiría de una manera notoria.

Para ello, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica con base teórica sobre la dislexia, sus características, causas y tipos, dificultades del aprendizaje, su detección, evaluación y diagnóstico y las consecuencias en educación secundaria; esta revisión nos ha permitido entender y analizar mejor los procesos para la elaboración del protocolo.

Los estudios, artículos y diferentes documentos referenciados nos han permitido entender y analizar mejor los procesos en los que surgen las complicaciones en relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Esta dificultad específica de aprendizaje tiene un origen neurobiológico, con una importante carga genética; también se caracteriza como causa principal de las dificultades lectoras, un déficit fonológico.

Si tenemos en cuenta que las dificultades en el proceso fonológico van acompañadas de dificultades en la lengua escrita, el conjunto de éstas dan lugar a problemas emocionales y conductuales que en muchas ocasiones provocan el abandono escolar antes de acabar la etapa de educación secundaria.

No obstante, queda mucho camino por recorrer. En la etapa de Secundaria el alumnado con Dislexia ya debería tener un diagnóstico. Es por ello, que si queremos proporcionar una respuesta a las dificultades de aprendizaje de este alumnado es necesaria una formación e información adecuada a todos los profesionales de la enseñanza, de este modo conseguiremos una comunidad educativa más sensibilizada, informada e inclusiva.

El protocolo tiene una parte que contribuye a la información, otra que responde a la respuesta educativa y, por último, el asesoramiento y posibles adaptaciones. A pesar de que el protocolo está dirigido a detectar la dislexia, su estructura podría utilizarse para la detección de otra dificultad o trastorno del aprendizaje.

No obstante, por el momento no se puede valorar el grado de validez del protocolo al logro del objetivo planteado debido a que la propuesta de innovación que aquí se ha presentado es un planteamiento inicial y pendiente de llevar a la práctica en el contexto educativo para comprobar su eficacia y llevar a cabo las mejoras necesarias.

Considero, que todo profesional de la educación debe estar involucrado en el desarrollo de programas preventivos con el fin de mejorar la inclusión de todo el alumnado y atender así a la diversidad del aula. Partiendo de este punto, la intención del trabajo, encontramos el origen del protocolo creado para facilitar al docente su comprensión ante la dislexia y actuación con el alumnado.

Con la implantación del protocolo y las diferentes fases que lo conciernen, se espera reducir el porcentaje de alumnado sin diagnosticar y por lo tanto, que no está recibiendo la ayuda y las adaptaciones que le corresponden; pudiendo atender a la diversidad del centro desde el concepto de inclusión.

El protocolo es una herramienta de trabajo completa, innovadora y positiva ya que tiene en cuenta e incluye a los agentes implicados, alumnado, familias y docentes. Por otro lado, la herramienta de evaluación de la dislexia tiene un margen de error muy pequeño, lo que beneficia su utilización en el centro.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, H., Damians, M. A., Gómez, E., Martorell, N., Salas, A., y Sancho, S. (2007). Dislexia. Detección, Diagnóstico e Intervención Interdisciplinar. *REVISTA ENGINY*, Volumen (16-17), 1-26. <https://studylib.es/doc/4967388/1-dislexia.-detecci%C3%B3n--diagn%C3%B3stico-e-intervenci%C3%B3n>
- American Psychiatric Association. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-V*. Washington DC: American Psychiatric Publishing.
- Antognazza, M. P. y del Luján, M. (2011). EL NIÑO DISLÉXICO Y SU ENTORNO EDUCATIVO. PERCEPCIONES Y REPRESENTACIONES SOBRE LA DISLEXIA. *Ciencias psicológicas*, Volumen 5 (2), 193-200. <https://paperity.org/p/200647980/el-nino-dislexico-y-su-entorno-educativo-percepciones-y-representaciones-sobre-la>
- Artigas-Pallarés, J. (2002). Problemas asociados a la dislexia. *Revista de Neurología*, 34 (Supl 1), S7-S13. <http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/EDUCACION%20ESPECIAL/LOGO PEDIA/TRASTORNOS%20LENGUAJE/DISLEXIAS/Problemas%20asociados%20a%20la%20dislexia%20-%20Artigas%20-%20art.pdf>
- Asociación Andaluza de Dislexia, ASANDIS. (2010). *Guía General Sobre Dislexia*. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/07/guia-general-sobre-dislexia-.pdf>
- Asociación Internacional de Dislexia, IDA. (2002). *Definición de Dislexia*. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- Asociación Madrid con la Dislexia y otras DEA. (2014). *La dislexia en el aula: lo que todo educador debe saber*. ANPE-Madrid, sindicato independiente. [https://www.fenacerci.pt/web/publicacoes/outras/GUIA-DISLEXIA-COMPLETA\\_14.pdf](https://www.fenacerci.pt/web/publicacoes/outras/GUIA-DISLEXIA-COMPLETA_14.pdf)
- Bernal Ruiz, J. A. (2002). *El Profesor de Educación Física y el Alumno Sordo*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva S. L.

- Bolea, S., Conde, M<sup>a</sup>.D., Panadero B., Pérez I., Valtueña, M. y Vicente L. (2017). *Guía práctica. La dislexia: GUÍA DE DETECCIÓN Y ACTUACIÓN EN EL AULA*. Gobierno de Aragón con licencia Creative Commons. <https://plataformadislexia.org/wp-content/uploads/2021/02/Guia-dislexia-aragon.pdf>
- Brooks, R. B. (2001). *Fostering motivation, hope, and resilience in children with learning disorders*. *Annals of Dyslexia*, 51(1), 9- 20. En Camacho-Conde, JA., Filgueira-Álvarez, D. (2019). Programa de Intervención Psicopedagógica de Alumnos con Dislexia. *REIDOCREA*, 8, 250-266. <https://www.ugr.es/~reidocrea/8-21.pdf>
- Camacho-Conde, JA., y Filgueira-Álvarez, D. (2019). Programa de Intervención Psicopedagógica de Alumnos con Dislexia. *REIDOCREA*, 8, pp. 250-266. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~reidocrea/8-21.pdf>
- Carballo Reina, O. (2012). Evaluación de la percepción del movimiento en niños y niñas disléxicos. *Medisan*, 16 (1), 14-20. <http://scielo.sld.cu/pdf/san/v16n1/san02112.pdf>
- Carboni, A., Del Río, D., Capilla, A., Maestú, F., y Ortiz, T. (2006). Bases neurobiológicas de las dificultades de aprendizaje. *Revista de neurología*, 42, 171-175. [https://www.uma.es/media/files/BASES\\_NEUROLOGICAS\\_DE\\_LAS\\_DA.pdf](https://www.uma.es/media/files/BASES_NEUROLOGICAS_DE_LAS_DA.pdf)
- Carillo, M. (2012). La dislexia: bases teóricas para una práctica eficiente. *Ciencias Psicológicas.*, 6 (2), 185-194. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-42212012000200007](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212012000200007)
- Castejón, J. L., y Navas, L. (2011). *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria*. Navarra, España: Editorial Club Universitario. <http://biblioteca.univalle.edu.ni/files/original/12eff8c791bffe5ca2f3f813c17b2a2a0fc8daee.pdf>
- Coltheart, M. (1981). Disorders of Reading and Their Implications for Models of Normal Reading. *Visible Language*, XV (3), 245-286. Recuperado de: [49](https://s3-us-west-</a></p></div><div data-bbox=)

[2.amazonaws.com/visiblelanguage/pdf/15.3/disorders-of-reading-and-their-implications-for-models-of-normal-reading.pdf](https://2.amazonaws.com/visiblelanguage/pdf/15.3/disorders-of-reading-and-their-implications-for-models-of-normal-reading.pdf)

Cuetos, F. (2012). *Psicología de la lectura* (8ª ed.). Madrid, España: Wolters Kluwer. En

Martín, A. (2020). Intervención en dislexia a partir del método Montessori. Trabajo fin de grado. Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid.

[https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/43072/TFG-G4381.pdf?sequence=1E&dq=Cuetos%2C%20F.%20\(2012\).%20Psicologi%CC%81a%20de%20la%20lectura%20\(8.a%20ed.\).%20Madrid%2C%20Espan%CC%83a%3A%20Wolters%20Kluwer.&lr&hl=es&pg=PA2#v=onepage&q&f=false](https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/43072/TFG-G4381.pdf?sequence=1E&dq=Cuetos%2C%20F.%20(2012).%20Psicologi%CC%81a%20de%20la%20lectura%20(8.a%20ed.).%20Madrid%2C%20Espan%CC%83a%3A%20Wolters%20Kluwer.&lr&hl=es&pg=PA2#v=onepage&q&f=false)

Cuadrado Gordillo, I., Davara Rodríguez, L., López Risco, M. & Murillo Gil, M. (1998). *Alumnos con necesidades educativas especiales*. Tomo I. Guía de Adaptación de Materiales Didácticas. Badajoz: INDUGRAFIC.

Cuetos, F., Arribas, D., y Ramos, J.L., (2016): *PROLEC-SE-R. batería de Evaluación de los Procesos Lectores en Secundaria y Bachillerato - REVISADA*. Madrid: TEA Ediciones.

Dehaene, S. (2014). El cerebro lector. Buenos Aires: siglo veintiuno. [https://bibliocentral.uncoma.edu.ar/sites/default/files/dehaene\\_el\\_cerebro\\_lector.pdf](https://bibliocentral.uncoma.edu.ar/sites/default/files/dehaene_el_cerebro_lector.pdf)

De la Torre, E. H. (2000). La dislexia escolar. Algunas consideraciones actuales respecto a su intervención. <http://www.rehasoft.com/documentos/terceros/LA%20DISLEXIA%20ESCOLA R.pdf>

Díaz Rincón, B. (2006). Definición, orígenes y evolución de la dislexia. Papeles Salmantinos de Educación, 7, 141-162. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2321812>

DISFAM (2021). *PROTOCOLOS DE DISLEXIA PRODISLEX*. <https://www.disfam.org/prodislex/>

- Egido, B. (2014). *Las dificultades de lecto-escritura: dislexia y disgrafía. Pautas de intervención y estudio de un caso en educación primaria*. [Trabajo final de grado, Universidad de Valladolid.] <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/12/Pautas-de-intervenci%C3%B3n-y-estudio-de-un-caso-en-educaci%C3%B3n-primaria-con-dislexia..pdf>
- Escudero Domínguez, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 4 (7), 6 - 32. <https://doi.org/10.26378/rnlael47127>
- Etchepareborda, M. C. (1989). Detección precoz de la dislexia y enfoque terapéutico. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 31, 3-13. En Camacho-Conde, JA., Filgueira-Álvarez, D. (2019). Programa de Intervención Psicopedagógica de Alumnos con Dislexia. *REIDOCREA*, 8, 250-266. <https://www.ugr.es/~reidocrea/8-21.pdf>
- Etchepareborda, M. C. (2002). Detección precoz de la dislexia y enfoque terapéutico. Laboratorio para el Estudio de las Funciones Cerebrales Superiores. Buenos Aires, Argentina. *REVISTA DE NEUROLOGÍA*. Volumen 34 (Supl. 1): 13 - 23. <file:///Users/carolinacarmonagan/Downloads/ms10013.pdf>
- Franks, C., MacPhie, I. L., y Monaco, A. P. (2002). The genetic basis of dislexia. *Lancet Neurology*, 1(8), 483-490. En Martín, A. (2020). *Intervención en dislexia a partir del método Montessori*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid.] <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/43072/TFG-G4381.pdf?sequence=1>
- Garrido, M. y Asorey, E. (2021). *Lectura y Dislexia: Procesos lectores, detección de necesidades y respuesta educativa*. Asociación Aragonesa de Psicopedagogía.
- González, M. T. G. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 82 - 99. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5443/5881>

- Huerta, E. y Matamala, a. (1997). Programa de reeducación para dificultades en la escritura. Madrid: Visor Dis S.A. En Zamarreño, B. (2017). *DIFICULTADES DE APRENDIZAJE: LA DISLEXIA EN SECUNDARIA Y BACHILLERATO*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad Politécnica de Madrid.] [http://oa.upm.es/48385/1/TFM\\_BRIANDA\\_ZAMARRENO\\_CARRASCO.pdf](http://oa.upm.es/48385/1/TFM_BRIANDA_ZAMARRENO_CARRASCO.pdf)
- López-Tejeda, S. I., Uribe Viquez, Z., Villarruel Rivas, M. C., Mendoza-Barrera, G., y Durand-Rivera, A. (2012). Dislexia desde un enfoque cognitivo: revisión de clasificación. *Revista Mexicana de Comunicación, Audiología, Otoneurología y Foniatría*, Volumen 1 (2), 98-103. <https://www.medigraphic.com/pdfs/audiologia/fon-2012/fon122d.pdf>
- Pearson, R. (2012). Tratamiento de la Dislexia. Resultados de la aplicación del programa cognitivo. *Paper presentado en el X Congreso de Neuropsicología de la Sociedad Argentina de Neuropsicología*. Argentina. En Zamarreño, B. (2017). *DIFICULTADES DE APRENDIZAJE: LA DISLEXIA EN SECUNDARIA Y BACHILLERATO*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad Politécnica de Madrid.] [http://oa.upm.es/48385/1/TFM\\_BRIANDA\\_ZAMARRENO\\_CARRASCO.pdf](http://oa.upm.es/48385/1/TFM_BRIANDA_ZAMARRENO_CARRASCO.pdf)
- Pérez, J. C. N., Pumariega, S. G., y Pienda, J. A. G. (1995). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 7 (3), 587-604. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1005>
- Porcel, C. M. (2009). Necesidades Educativas Específicas: dislexia. *Revista de Innovación y experiencias educativas*, 17. En Camacho-Conde, JA., Filgueira-Álvarez, D. (2019). Programa de Intervención Psicopedagógica de Alumnos con Dislexia. *REIDOCREA*, 8, 250-266. <https://www.ugr.es/~reidocrea/8-21.pdf>
- Puente Ferreras, A. y Ferrando Lucas, M. T. (2000). Cerebro y lectura. *Congreso Mundial de Lectoescritura*. Valencia. <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d150.pdf>
- Quintanal, J. (2011). La dislexia: desconocida, cuando no, ignorada. *Padres y Maestros*, 340, 16-19. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/466/377>

- Rivas, R. M., y López, S. (2015). Actualidad en la etiología de la dislexia. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, *Extr* (9).  
[http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.0.09.133/pdf\\_233](http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.0.09.133/pdf_233)
- Ruiz, R. y Giné, C. (1986). Las necesidades especiales. Cuadernos de pedagogía. Torres, R., y Fernández, P. (1998). Dislexia, Disortografía y digrafía. Madrid: Pirámide.  
 En Zamarreño, B. (2017). *DIFICULTADES DE APRENDIZAJE: LA DISLEXIA EN SECUNDARIA Y BACHILLERATO*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad Politécnica de Madrid.]  
[http://oa.upm.es/48385/1/TFM\\_BRIANDA\\_ZAMARRENO\\_CARRASCO.pdf](http://oa.upm.es/48385/1/TFM_BRIANDA_ZAMARRENO_CARRASCO.pdf)
- Sánchez Palomino, A., Carrión Martínez, J. J., Díaz Pareja, E., Naranjo Díaz, M. A., Brotons González, E., Colmenero Ruiz, M. J., et al. (2004). *Educación Especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Serrano, F., y Defior, S. (2004). Dislexia en Español: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *2* (2).  
<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293152879003.pdf>
- Shaywitz, S. E., y Shaywitz, B. A. (1987). Attention Deficit Disorder: Current Perspectives. *Pediatric Neurology*, *3* (3), 129-135. En Martín, A. (2020). Intervención en dislexia a partir del método Montessori. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid.]  
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/43072/TFG-G4381.pdf?sequence=1>
- Sierra, J. L. N., y Cubells, J. L. C. (2009). Criterios y pautas de actuación ante la dislexia. *Seminario Provincial de Trastornos del Lenguaje. Asociación Aragonesa de Dislexia*.  
[http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:C918F1g0UQ8J:scholar.google.com/+criterios+y+pautas+de+actuacion+ante+la+dislexia&hl=es&as\\_sdt=0,5&as\\_vis=1](http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:C918F1g0UQ8J:scholar.google.com/+criterios+y+pautas+de+actuacion+ante+la+dislexia&hl=es&as_sdt=0,5&as_vis=1)
- Suárez, P., y Cuetos, F. (2012). ¿Es la dislexia un trastorno perceptivo-visual? Nuevos datos empíricos. *Psicothema*, *24* (2), 188-192.  
<http://www.psicothema.com/pdf/3997.pdf>

- Trello, L. (2016). ChangeDyslexia. <https://www.changedyslexia.org>
- Timoneda, C., Pérez, F., Mayoral, S., y Serra, M. (2013). Diagnóstico de las dificultades de lectura y escritura y la dislexia basado en la Teoría PASS de la inteligencia utilizando la batería DN-CAS. Origen cognitivo de la dislexia. *Aula Abierta*, 41 (1), 5 - 16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4097728>
- Tizón, C. B. (2009). Conocer la dislexia y corregirla. *Innovación y Experiencias Educativas*, 14, 1 - 9. [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_24/CRISTINA\\_BARO\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_24/CRISTINA_BARO_1.pdf)
- Valdivieso, L. B. (1993). La dislexia: cien años después. Investigación, antecedentes históricos y definiciones. *PSYKHE*, 2 (1), 95-105. <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/44/44>
- Vázquez, A. J. S., Fonseca, L. R., Mozo, D. B., y Céspedes, I. T. (2017). La dislexia, la disgrafía y la discalculia: sus consecuencias en la educación ecuatoriana. *Archivo Médico de Camagüey*, 21 (1), 6-12. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1025-02552017000100003](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-02552017000100003)
- Wadlington, E. M., y Wadlington, P. L. (2005). What educators really believe about dyslexia. *Reading Improvement*, 42 (1), 16 - 33. <http://www.savie.ca/SAGE/Articles/Wadlington-Elizabeth-2005.pdf>
- WFN. (1968). Report of research group on dyslexia and world illiteracy. Dallas. En Zamarreño, B. (2017). *DIFICULTADES DE APRENDIZAJE: LA DISLEXIA EN SECUNDARIA Y BACHILLERATO*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad Politécnica de Madrid.] [http://oa.upm.es/48385/1/TFM\\_BRIANDA\\_ZAMARRENO\\_CARRASCO.pdf](http://oa.upm.es/48385/1/TFM_BRIANDA_ZAMARRENO_CARRASCO.pdf)

## **LEGISLACIÓN - NORMATIVA**

Constitución Española, de 29 de diciembre de 1978, I. Disposiciones generales. *Boletín Oficial del Estado*, 311, de 29 de diciembre de 1978, 29313 a 29424.

[https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1))

Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 240, de 18 de diciembre de 2017, 36450-36465.

<http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=994406845050>

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 6 de agosto de 1970, 12525-12546.

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>

Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. *Boletín Oficial del Estado*, 103, de 30 de abril de 1982, 11106 – 11112.

<https://www.boe.es/eli/es/l/1982/04/07/13>

Ley Orgánica 1/1990, del 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, del 4 de octubre de 1970, 28927-28942.

<https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2002, 45188 - 45220.

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158 a 17207.

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858 - 97921.

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 - 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa Edita: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA Subdirección General de Documentación y Publicaciones NIPO. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4f7e9108-88bc-4bf6-b188-34dd6d2c2a7f/atencion-alumnado-dislexia.pdf>

ORDEN ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa. *Boletín Oficial de Aragón*, 116, de 18 de junio de 2018, 19637 – 19660. <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1025977443939>

ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. *Boletín Oficial de Aragón*, 116, de 18 de junio de 2018, 19637 - 19660. <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1025979463939>

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado*, 65, de 16 de marzo de 1985, 6917 a 6920. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1985/03/06/334>

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *Boletín Oficial del Estado*, 131, de 2 de junio de 1995, 16179 – 16185. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1995/04/28/696>

## 6. ANEXOS

# ANEXO I

## DISLEXIA

### ¿QUÉ ES LA DISLEXIA?

Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012) la Dislexia es un trastorno específico del aprendizaje de la lectura de base neurobiológica, que afecta de manera persistente a la decodificación fonológica (exactitud lectora) y/o al reconocimiento de palabras (fluidez y velocidad lectora) interfiriendo en el rendimiento académico con un retraso lector de al menos 2 años. Suele ir acompañado de problemas en la escritura. Es un trastorno resistente a la intervención y no puede ser explicado por discapacidad sensorial, física, motora o intelectual ni por falta de oportunidades para el aprendizaje o factores socioculturales.

Por otro lado, la Asociación Internacional de Dislexia (Lyon, 2003) dice que:

La dislexia es una dificultad de específica del aprendizaje (DEA) de origen neurobiológico. Se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y/o fluente de las palabras (escritas) y déficit de la decodificación (lectura) y en la escritura. Estas dificultades resultan de un déficit en el componente fonológico del lenguaje. Son inesperadas (discrepantes) en relación con otras habilidades cognitivas (que se desarrollan con normalidad) y una adecuada instrucción escolar. Como consecuencias secundarias, pueden presentarse problemas en la comprensión de la lectura y una experiencia lectora reducida que pueda afectar el incremento del vocabulario y de la base de conocimientos.

### NECESIDADES DEL ALUMNO

Los alumnos que presentan este tipo de trastorno son considerados ACNEAE, Alumnos con Necesidad Específicas de Apoyo Educativo.

Entendemos por respuesta educativa inclusiva, de acuerdo con lo recogido en el artículo 10 del Real Decreto 188/2017, “toda actuación que personalice la atención a todo el alumnado, fomentando la participación en el aprendizaje y reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo”. Por ello, para dar una respuesta inclusiva al alumnado, desde el departamento de orientación se va a trabajar en la detección y actuación del alumnado.

## CONSECUENCIAS EN EL APRENDIZAJE

La dislexia, esté o no diagnosticada, afecta negativamente a la confianza y a la autoimagen de la persona que la padece. Habitualmente, estos alumnos se perciben a sí mismos como inferiores al resto, siendo esto alarmante y frustrante. En algunos casos se pueden incluso apreciar diversos obstáculos para lograr el éxito académico. Por consiguiente, cuando los alumnos con dislexia experimentan un auténtico logro, alcanzan a su vez un sentimiento de autoestima y motivación (Brooks, 2001).

Frecuentemente, las personas que presentan una dificultad de aprendizaje sienten que tienen problemas sociales y/o emocionales. Ellos mismos se describen como personas solitarias que tienen relaciones escasas y tensas con sus iguales, además de presentar dificultades en el control de su temperamento y la frustración (Carrillo, 2012).

Los estudiantes con dificultades en la lectura se encuentran con obstáculos durante su aprendizaje y fracasos en los contenidos académicos; acompañados en otras ocasiones de la falta social, emocional o intelectual. Este problema ha dejado de ser algo aislado, sin embargo, sigue formando parte de una pobreza del lenguaje en general, suscitado por los pocos recursos dentro del contexto escolar.

Con el trascurso de los cursos académicos, el alumnado que no ha sido diagnosticado o que no recibe las adaptaciones necesarias pueden presentar problemas en los cursos superiores o incluso alcanzar un nivel tan alto de frustración debido a no sentirse comprendido y causar en su comportamiento problemas delictivos (Vázquez, Fonseca, Mozo & Céspedes, 2017). Estos casos que han pasado desapercibidos suele ocurrir cuando el alumno tiene un coeficiente intelectual alto (Escudero Domínguez, 2010).

## COMO ATENDER A LAS DIFICULTADES

Todo el profesorado del centro es corresponsable de la respuesta educativa a todo el alumnado, incluido el que presenta necesidad específica de apoyo educativo.

El alumnado que presenta estas características necesita unas actuaciones generales de intervención educativa y unas actuaciones específicas de intervención educativa; estas adaptaciones serán propuestas por el orientador del centro y llevadas a cabo por todos los docentes que impartan clase a este alumno.

Para ayudar a este alumnado, el proceso enseñanza aprendizaje, la organización del aula y la evaluación deberán apelar métodos que ayuden a mejorar la lectura y los mecanismos de lenguaje. Se deberá guiar a estos alumnos en el uso de herramientas que estimulen otras regiones del cerebro para compensar la carga extra que le supone leer y procesar las palabras.

## ANEXO II

### INDICADORES SIGNOS DE ALARMA

A continuación, se presenta un listado con signos de "alarma" que nos pueden indicar un posible caso de dislexia en el aula y que por ello no pueden pasar desapercibidos.

1. Tiene dificultades en el lenguaje escrito.
  2. Tiene dificultades en la escritura:
    - Junta palabras.
    - Omite letras.
    - Escribe sin juntar las letras dentro de una palabra.
  3. Se observan serías faltas de ortografía.
  4. Ha tenido un lento aprendizaje de la lectura.
  5. No tiene agilidad o destreza en la lectura.
  6. Presenta inseguridad al leer en público.
  7. Tiene dificultades para comprender y escribir segundas lenguas.
  8. Presenta dificultades en la asignatura de matemáticas.
    - En el aprendizaje de símbolos.
    - En las series de cifras cómo son las tablas de multiplicar.
    - Problemas de memoria.
    - Problemas de organización espacio-temporal.
  9. Tiene dificultades a la hora de seguir instrucciones y secuencias de tareas complejas.
  10. Presenta problemas para comprender textos escritos.
  11. Nos crea incertidumbre, muy significativa, sobre su capacidad.
- Y a veces, en función del tipo de dislexia o de cómo ésta haya afectado al alumno, pueden presentarse los siguientes signos:
1. Dificultades en el lenguaje hablado.
  2. Problemas de percepción de las distancias y del espacio.
  3. Confusión entre la izquierda y la derecha.
  4. Problemas con el ritmo y los lenguajes musicales.

# ANEXO III

## PRODISLEX

### Dislexia Protocolo de DETECCIÓN: Educación Secundaria (Primer ciclo)

<b>Alumno/a:</b>	
<b>Centro educativo:</b>	<b>Fecha de nacimiento:</b>
<b>Curso:</b>	<b>Fecha de observación:</b>

Indique con una "X" la respuesta adecuada a cada uno de los ítems.

Historia clínica	SÍ	NO	SE <sup>5</sup>
Presencia de alteración visual. Especificar:			
Presencia de alteración auditiva. Especificar:			
Valoración neurológica. Especificar:			
Otras enfermedades. Especificar:			
Antecedentes familiares de dificultades de aprendizaje. Especificar:			

Discrepancias entre:	SI	NO	SE
Cociente intelectual y el éxito escolar.			
Trabajo oral y trabajo escrito.			
Rendimiento en distintas materias.			
Comprensión y memoria.			
Días buenos y días malos.			
Esfuerzo-trabajo y la calidad del resultado final.			

<sup>5</sup> SE: Sin evidencias o con falta de precisión, se necesita más observación.

ÁREA	CARACTERÍSTICAS	SI	NO	SE
<b>Comprensión y expresión oral</b>	Presenta dificultades de acceso al léxico (vocabulario).			
	Al hablar, da explicaciones largas y complicadas.			
	Al hablar "juega con el tiempo" (um..., eh...).			
	Le cuesta entender lo que le están explicando.			
	Presenta dificultades a la hora de narrar experiencias propias, expresar emociones...			
	Le cuesta seguir una serie de instrucciones.			
	Presenta dificultades de lectura.			
	Presenta dificultades de escritura.			
	Presenta dificultades en palabras multisilábicas.			
	Aversión a la lectura y la escritura.			
<b>Lectura / Escritura</b>	Cambia el orden de las letras-silabas dentro de las palabras (inversión).			
	Omite o añade letras, sílabas o palabras (omisiones y adiciones).			
	Confunde letras simétricas "en espejo" (rotaciones).			
	Cambia letras por otras (sustituciones).			
	Junta y separa palabras inadecuadamente (uniones-fragmentaciones).			
	Comete un número elevado de faltas de ortografía.			
	Le cuesta integrar las reglas ortográficas.			
	Comete errores de sintaxis.			
	Presenta errores gramaticales (por ejemplo: "me tengo que ir en casa"; "ayer voy al cine" ...).			
	Presenta dificultades a la hora de identificar conceptos morfosintácticos.			
Comete un número elevado de errores de puntuación (lectura y escritura).				
Presenta dificultades para seguir las lecturas colectivas (se pierde).				
Se salta renglones al leer.				
Se inventa palabras al leer o realizar una explicación oral.				

ÁREA	CARACTERÍSTICAS	SI	NO	SE
	<p>Presenta dificultades a la hora de identificar géneros literarios (poesía, teatro, narrativa...).</p> <p>Presenta dificultades para identificar y aplicar conceptos relacionados con la métrica (rima consonante/asonante, versos de arte mayor/menor...).</p> <p>No le gusta leer en público.</p> <p>Presenta dificultades de escritura al dictado (no sigue, se pierde, etc.).</p> <p>Presenta dificultades en la copia (pizarra, texto impreso...).</p> <p>Presenta dificultades a la hora de tomar apuntes.</p> <p>Tendencia a la escritura descuidada, desordenada y en ocasiones ilegible.</p> <p>Dificultad para planificar y redactar composiciones escritas.</p> <p>Mayor dificultad para el aprendizaje de lenguas extranjeras (inglés, francés...).</p> <p>Dificultades en el cálculo mental.</p>			
<p><b>Matemáticas y comprensión del tiempo</b></p>	<p>Presenta dificultades en la interpretación y el uso de símbolos matemáticos.</p> <p>Presenta dificultades en la interiorización del concepto de temporalidad (días, meses, horas, fechas, estaciones del año).</p> <p>Dificultades para interiorizar vocabulario relacionado con los conceptos temporales (hoy, mañana, antes, después, ahora, luego, primero, segundo...).</p> <p>Presenta dificultades en el recuerdo de las tablas de multiplicar.</p> <p>Presenta dificultades en la comprensión y resolución de los problemas.</p> <p>Presenta dificultades a la hora de copiar.</p>			
<p><b>Aspectos cognitivos: memoria, atención y concentración, percepción, orientación, secuenciación</b></p>	<p>Se queja del movimiento de las letras en la lectura.</p> <p>Presenta dificultades a la hora de automatizar el abecedario (uso del diccionario, índices...).</p> <p>Confusión en el vocabulario y en el concepto vinculado con la orientación espacial (derecha, izquierda, perspectivas, localización en mapas...).</p> <p>Mala memoria para datos/fórmulas/definiciones, etc.</p> <p>Baja memoria para instrucciones, mensajes, recados, etc.</p>			

ÁREA	CARACTERÍSTICAS	SI	NO	SE
	Presenta dificultades para recordar lo aprendido el día anterior.			
	Presenta dificultades a la hora de recordar información recibida por la vía de la lectura.			
	Buena memoria a largo plazo (caras, experiencias, lugares, etc.).			
	Pierde cosas con facilidad (se olvida de dónde ha dejado las cosas, no trae el material necesario a las clases...).			
	Presenta dificultades con el ritmo (poesía, música, etc.).			
	Presenta dificultades de atención.			
	Presenta frecuentes dolores de barriga y/o de cabeza.			
<b>Salud</b>	Presenta problemas emocionales asociados: ansiedad, depresión, trastornos de alimentación, trastornos del sueño, problemas de conducta...			
	Presenta alteraciones cutáneas (dermatitis atópica, eritemas...).			
	Es desordenado.			
<b>Personalidad y organización personal</b>	Le cuesta organizarse (pupitre, deberes, objetos personales).			
	Presenta dificultades a la hora de estudiar de forma independiente.			
	Le cuesta acabar las tareas y/o deberes en el tiempo esperado.			
	Es emocionalmente sensible.			
	Sufre a menudo cambios bruscos de humor.			
	Tiene una mayor capacidad intuitiva.			
	Tiene un mayor grado de curiosidad, creatividad e imaginación.			
	Con frecuencia es catalogado de inmaduro.			
	Insatisfacción escolar (con los iguales y/o el profesorado).			
	Baja motivación hacia los aprendizajes.			
	Con frecuencia es catalogado de "vago".			
	Se cansa con facilidad.			
Baja autoestima.				

ÁREA	CARACTERÍSTICAS	SI	NO	SE
	Muy susceptible.			
	Dificultades de adaptación social (restricción social, agresividad, dificultades con las normas, inhibición...).			
<b>Coordinación psicomotriz</b>	Tiene dificultades en las habilidades motrices finas (torpeza manual y poco dominio de destrezas).			
	Presenta dificultades en las habilidades motrices gruesas: coordinación y/o equilibrio (juegos de pelota, en equipo, correr, saltar, etc.).			
	Tiene dificultades de lateralidad, orientación espacial...			
	Dificultades para realizar secuencias motrices (por ejemplo: tecnología, dibujo técnico, instrumentos musicales, educación física...).			

Observaciones:

**Dislexia**  
**Protocolo de DETECCIÓN:**  
**Educación Secundaria**  
**(Segundo ciclo)**

<b>Alumno/a:</b>	
<b>Centro educativo:</b>	<b>Fecha de nacimiento:</b>
<b>Curso:</b>	<b>Fecha de observación:</b>

Indique con una "X" la respuesta adecuada a cada uno de los ítems.

<b>Historia clínica</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>SE<sup>5</sup></b>
Presencia de alteración visual. Especificar:			
Presencia de alteración auditiva. Especificar:			
Valoración neurológica. Especificar:			
Otras enfermedades. Especificar:			
Antecedentes familiares de dificultades de aprendizaje. Especificar:			

<b>Discrepancias entre:</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>SE</b>
Cociente intelectual y el éxito escolar.			
Trabajo oral y trabajo escrito.			
Rendimiento en distintas materias.			
Comprensión y memoria.			
Días buenos y días malos.			
Esfuerzo-trabajo y la calidad del resultado final.			

<sup>5</sup> SE: Sin evidencias o con falta de precisión, se necesita más observación.

ÁREA	CARACTERÍSTICAS	SI	NO	SE
<p><b>Comprensión y expresión oral</b></p>	Presenta dificultades de acceso al léxico (vocabulario).			
	Al hablar, da explicaciones largas y complicadas.			
	Al hablar "juega con el tiempo" (um..., eh...).			
	Le cuesta entender lo que le están explicando.			
	Presenta dificultades a la hora de narrar experiencias.			
	Le cuesta seguir una serie de instrucciones.			
<p><b>Lectura / Escritura</b></p>	Presenta dificultades de lectura.			
	Presenta dificultades de escritura.			
	Cambia el orden de las letras-sílabas dentro de las palabras (inversión).			
	Omite o añade letras, sílabas o palabras (omisiones y adiciones).			
	Confunde letras simétricas "en espejo" (rotaciones).			
	Cambia letras por otras (sustituciones).			
	Junta y separa palabras inadecuadamente (uniones-fragmentaciones).			
	Comete un número elevado de faltas de ortografía.			
	Le cuesta integrar las reglas ortográficas.			
	Comete errores de sintaxis.			
	Presenta errores gramaticales (por ejemplo: "me tengo que ir en casa"; "ayer voy al cine" ...).			
	Presenta dificultades a la hora de identificar conceptos morfosintácticos.			
	Comete un número elevado de errores de puntuación (lectura y escritura).			
	Su velocidad y precisión lectora no se corresponde con la edad cronológica.			
Se salta renglones al leer.				
Tiene una baja comprensión lectora.				
Presenta dificultades a la hora de identificar géneros literarios.				
Presenta dificultades para identificar y aplicar conceptos relacionados con la métrica (rima)				

ÁREA	CARACTERÍSTICAS	SI	NO	SE
	consonante/asonante, versos de arte mayor/menor...).			
	No le gusta leer en público.			
	Presenta dificultades a la hora de escribir al dictado (no sigue, se pierde, etc.).			
	Presenta dificultades a la hora de tomar apuntes.			
	Tendencia a la escritura descuidada, desordenada y en ocasiones ilegible.			
	Presenta dificultades en la copia (pizarra, texto impreso...).			
	Dificultad para planificar y redactar composiciones escritas.			
	Mayor dificultad para el aprendizaje de lenguas extranjeras (inglés, francés...).			
	Dificultades en el cálculo mental.			
<b>Matemáticas y comprensión del tiempo</b>	Dificultades en la asociación número-cantidad.			
	Presenta dificultades en la interpretación y el uso de símbolos matemáticos.			
	Presenta dificultades en la interiorización del concepto de temporalidad (días, meses, horas, fechas, estaciones del año).			
	Dificultades para interiorizar vocabulario relacionado con los conceptos temporales (hoy, mañana, antes, después, ahora, luego, primero, segundo...).			
	Presenta dificultades en el recuerdo de las tablas de multiplicar.			
	Presenta dificultades en la comprensión y resolución de los problemas.			
<b>Aspectos cognitivos: memoria, atención y concentración, percepción, orientación, secuenciación</b>	Presenta dificultades a la hora de copiar.			
	Se queja del movimiento de las letras en la lectura.			
	Presenta dificultades a la hora de automatizar el abecedario (uso del diccionario, índices...).			
	Confusión en el vocabulario y en el concepto vinculado con la orientación espacial (derecha, izquierda, perspectivas, localización en mapas...).			
	Mala memoria para datos/fórmulas/definiciones, etc.			
	Baja memoria para instrucciones, mensajes, recados, etc.			
	Presenta dificultades para recordar lo aprendido el día anterior.			

ÁREA	CARACTERÍSTICAS	SI	NO	SE
	Presenta dificultades a la hora de recordar información recibida por la vía de la lectura.			
	Buena memoria a largo plazo (caras, experiencias, lugares, etc.).			
	Pierde cosas con facilidad (se olvida de dónde ha dejado las cosas, no trae el material necesario a las clases...).			
	Presenta dificultades con el ritmo (poesía, música, etc.).			
	Presenta dificultades de atención.			
<b>Salud</b>	Presenta frecuentes dolores de barriga y/o de cabeza.			
	Presenta problemas emocionales asociados: ansiedad, depresión, trastornos de alimentación, trastornos del sueño, problemas de conducta...			
	Presenta alteraciones cutáneas (dermatitis atópica, eritemas...).			
	Es desordenado.			
<b>Personalidad y organización personal</b>	Le cuesta organizarse (pupitre, deberes, objetos personales).			
	Presenta dificultades a la hora de estudiar de forma independiente.			
	Le cuesta acabar las tareas y/o deberes en el tiempo esperado.			
	Es emocionalmente sensible.			
	Sufre a menudo cambios bruscos de humor.			
	Tiene una mayor capacidad intuitiva.			
	Tiene un mayor grado de curiosidad, creatividad e imaginación.			
	Con frecuencia es catalogado de inmaduro.			
	Insatisfacción escolar (con los iguales y/o el profesorado).			
	Baja motivación hacia los aprendizajes.			
	Con frecuencia es catalogado de "vago".			
	Se cansa con facilidad.			
Baja autoestima.				
Muy susceptible.				

ÁREA	CARACTERÍSTICAS	SI	NO	SE
<b>Coordinación psicomotriz</b>	Dificultades de adaptación social (restricción social, agresividad, dificultades con las normas, inhibición...).			
	Tiene dificultades en las habilidades motrices finas (torpeza manual y poco dominio de destrezas).			
	Presenta dificultades en las habilidades motrices gruesas: coordinación y/o equilibrio (juegos de pelota, en equipo, correr, saltar, etc.).			
	Tiene dificultades de lateralidad, orientación espacial...			
	Dificultades para realizar secuencias motrices (por ejemplo: tecnología, dibujo técnico, instrumentos musicales, educación física...).			

Observaciones:

**Dislexia**  
**Protocolo de DETECCIÓN:**

**Bachillerato**

<b>Alumno/a:</b>	
<b>Centro educativo:</b>	<b>Fecha de nacimiento:</b>
<b>Curso:</b>	<b>Fecha de observación:</b>

Indique con una "X" la respuesta adecuada a cada uno de los ítems.

<b>Historia clínica</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>SE<sup>5</sup></b>
Presencia de alteración visual. Especificar:			
Presencia de alteración auditiva. Especificar:			
Valoración neurológica. Especificar:			
Otras enfermedades. Especificar:			
Antecedentes familiares de dificultades de aprendizaje. Especificar:			

<b>Discrepancias entre:</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>SE</b>
Cociente intelectual y el éxito escolar.			
Trabajo oral y trabajo escrito.			
Rendimiento en distintas materias.			
Comprensión y memoria.			
Días buenos y días malos.			
Esfuerzo-trabajo y la calidad del resultado final.			

<sup>5</sup> SE: Sin evidencias o con falta de precisión, se necesita más observación.

ÁREA	CARACTERÍSTICAS	SI	NO	SE
<b>Comprensión y expresión oral</b>	Presenta dificultades de acceso al léxico (vocabulario).			
	Al hablar, da explicaciones largas y complicadas.			
	Al hablar "juega con el tiempo" (um..., eh...).			
	Presenta dificultades de comprensión.			
	Presenta dificultades a la hora de narrar experiencias.			
	Le cuesta seguir una serie de instrucciones.			
	Presenta dificultades de lectura.			
	Presenta dificultades de escritura.			
	Cambia el orden de las letras-silabas dentro de las palabras (inversión).			
	Omite o añade letras, silabas o palabras (omisiones y adiciones).			
	Confunde letras simétricas "en espejo" (rotaciones).			
	Cambia letras por otras (sustituciones).			
	Junta y separa palabras inadecuadamente (uniones-fragmentaciones).			
Comete un número elevado de faltas de ortografía.				
Le cuesta integrar las reglas ortográficas.				
Presenta errores gramaticales: "me tengo que ir en casa"; "ayer voy al cine" ...				
Presenta dificultades a la hora de identificar conceptos morfosintácticos.				
Comete un número elevado de errores de puntuación (lectura y escritura).				
Su velocidad y comprensión lectora no se corresponden con la edad cronológica.				
Se salta renglones al leer.				
Tiene una baja comprensión lectora.				
Presenta dificultades a la hora de identificar géneros literarios.				
Presenta dificultades para identificar y aplicar conceptos relacionados con la métrica (rima consonante/asonante, versos de arte mayor/menor...).				

ÁREA	CARACTERÍSTICAS	SI	NO	SE
	<p>No le gusta leer en público.</p> <p>Presenta dificultades de escritura al dictado (no sigue, se pierde, etc.).</p> <p>Presenta dificultades a la hora de tomar apuntes.</p> <p>Tendencia a la escritura descuidada, desordenada y en ocasiones ilegible.</p> <p>Dificultad para planificar y redactar composiciones escritas (relatos, redacciones...).</p> <p>Mayor dificultad para el aprendizaje de lenguas extranjeras (inglés, francés...).</p> <p>Dificultades en el cálculo mental.</p>			
<p><b>Matemáticas y comprensión del tiempo</b></p>	<p>Presenta dificultades en la interpretación y el uso de símbolos matemáticos.</p> <p>Presenta dificultades en la interiorización del concepto de temporalidad (días, meses, horas, fechas, estaciones del año).</p> <p>Dificultades para interiorizar vocabulario relacionado con los conceptos temporales (hoy, mañana, antes, después, ahora, luego, primero, segundo...).</p> <p>Presenta dificultades en el recuerdo de las tablas de multiplicar.</p> <p>Presenta dificultades en la comprensión y resolución de los problemas.</p> <p>Presenta dificultades a la hora de copiar de la pizarra.</p>			
<p><b>Aspectos cognitivos: memoria, atención y concentración, percepción, orientación, secuenciación</b></p>	<p>Se queja del movimiento de las letras en la lectura.</p> <p>Presenta dificultades a la hora de usar el diccionario, índices...</p> <p>Confusión en el vocabulario y en el concepto vinculado con la orientación espacial (derecha, izquierda, perspectivas...).</p> <p>Mala memoria para datos/fórmulas/definiciones, etc.</p> <p>Baja memoria para instrucciones, mensajes, recados, etc.</p> <p>Presenta dificultades para recordar lo aprendido el día anterior.</p> <p>Presenta dificultades a la hora de recordar información recibida por la vía de la lectura.</p> <p>Buena memoria a largo plazo (caras, experiencias, lugares, etc.).</p>			

ÁREA	CARACTERÍSTICAS	SI	NO	SE
<b>Salud</b>	Pierde cosas con facilidad (se olvida de dónde ha dejado las cosas, no trae el material necesario a las clases...).			
	Presenta dificultades con el ritmo (poesía, música, etc.).			
	Presenta dificultades de atención.			
	Presenta frecuentes dolores de barriga y/o de cabeza.			
	Presenta problemas emocionales asociados: ansiedad, depresión, trastornos de alimentación, trastornos del sueño, problemas de conducta...			
	Presenta alteraciones cutáneas (dermatitis atópica, eritemas...).			
	Es desordenado.			
	Le cuesta organizarse.			
	Presenta dificultades a la hora de estudiar de forma independiente.			
	Le cuesta acabar las tareas y/o deberes en el tiempo esperado.			
<b>Personalidad y organización personal</b>	Es emocionalmente sensible.			
	Sufre a menudo cambios bruscos de humor.			
	Tiene una mayor capacidad intuitiva.			
	Tiene un mayor grado de curiosidad, creatividad e imaginación.			
	Con frecuencia es catalogado de inmaduro.			
	Insatisfacción escolar (con los iguales y/o el profesorado).			
	Baja motivación hacia los aprendizajes.			
	Con frecuencia es catalogado de "vago".			
	Se cansa con facilidad.			
	Baja autoestima.			
<b>Personalidad y organización personal</b>	Muy susceptible.			
	Dificultades en habilidades sociales (restricción social, agresividad, normas, inhibición...).			

ÁREA	CARACTERÍSTICAS	SI	NO	SE
<b>Coordinación psicomotriz</b>	Tiene dificultades en las habilidades motrices finas (torpeza manual y poco dominio de destrezas).			
	Presenta dificultades en las habilidades motrices gruesas: coordinación y/o equilibrio (juegos de pelota, en equipo, correr, saltar, etc.).			
	Tiene dificultades de lateralidad, orientación espacial...			
	Dificultades para realizar secuencias motrices (por ejemplo: tecnología, dibujo técnico, instrumentos musicales, educación física...).			

Observaciones:

## ANEXO IV

### ENTREVISTA

Mediante la **entrevista no estructurada** se obtendrá la percepción, las expectativas y las actitudes que tanto la familia, como los docentes y el propio alumno tengan acerca de la dificultad de aprendizaje y su visión sobre como está influyendo esta dificultad en su vida socio-familiar como en la vida escolar. Son el mecanismo inicial para establecer el primer contacto por la flexibilidad que las caracteriza, no obstante, se debe tener en cuenta que este tipo de entrevistas, en ocasiones, resultan poco fiables.

La **entrevista semiestructurada** con la familia y los docentes consistirá en un procedimiento óptimo para recopilar información sobre aspectos distintos de la problemática del estudiante. Esta información se clasificará en:

- **Historia clínica y evolutiva.** Tiene una importancia crítica; se recogerá aquella información relativa a los sucesos evolutivos tempranos del alumno, como las adquisiciones motrices, cognitivas, lingüísticas o las habilidades de autonomía personal.
- **Historia médica.** Será conveniente recabar información sobre la presencia de enfermedades crónicas, hospitalizaciones, accidentes graves, deficiencias auditivas o visuales no corregidas.
- **Historia familiar.** Las preguntas irán dirigidas a obtener información sobre la composición familiar, muertes, presencia de enfermedades familiares, características sociales, económicas, culturales, lengua materna y de uso (bilingüismo), relaciones con el colegio, presencia de dificultades de aprendizaje en otros familiares directos entre las que es muy frecuente encontrar otro caso de dislexia aislado o reconocido.
- **Historial académico.** Es conveniente recoger información sobre el proceso de escolaridad del alumno hasta el momento presente, haciendo hincapié en aspectos como el cambio de colegio y motivos del mismo, el rendimiento académico actual y las áreas en que presenta dificultades, sus hábitos de estudio, si es considerado alumno absentista, cuándo y cómo han surgido las dificultades y evolución de las mismas, los métodos de enseñanza de la lectura, las intervenciones y evoluciones realizadas en el pasado, el ajuste socio personal y conductual del estudiante con los profesores y compañeros a lo largo de la escolaridad.

## ANEXO V

### EVALUACIÓN PROLEC-SE-R

Se trata de una batería de Evaluación de los Procesos Lectores en Secundaria y Bachillerato, en su versión Revisada. Esta destinada a alumnos de entre 12 y 18 años, de 1º de la ESO hasta 2º de Bachillerato. Gracias a esta herramienta se puede llevar a cabo la evaluación de los procesos que intervienen en la lectura y detección de dificultades.

Mediante este conjunto de pruebas se obtiene información sobre los tres principales procesos de la lectura, los procesos léxicos, semánticos y sintácticos. Esta herramienta nos permite dos modalidades de aplicación.

Por un lado, contamos con la versión screening, la cual esta compuesta por las pruebas de la 1 a la 6 y es posible su aplicación tanto a un grupo de alumnos como de forma individual durante aproximadamente 45 minutos. Esta modalidad nos permite obtener una visión general sobre la presencia de dificultades en cada uno de los procesos y pruebas. Al terminar, podremos comparar el nivel lector del alumno en relación con otras personas de su mismo curso académico.

Por otro lado, la batería completa, a la que se añaden de la prueba 7 a la 13, contando con de la 1 a la 6. De la misma forma, serán necesarios alrededor de 45 minutos; su finalidad es profundizar en la evaluación de los casos con sospecha durante la versión screening o por otros indicadores de alerta. Al realizar la batería completa podremos obtener un perfil con puntuación CI (media = 100; Dt = 15) de cada proceso realizado, un Índice General de Lectura (IGL) y una valoración de múltiples subprocesos que nos servirán para el desarrollo de planes de intervención personalizados. sobre la habilidad lectora del alumno.

Es necesario que el especialista encargado de llevar a cabo la prueba haya leído con antelación y detenidamente cada una de las pruebas para que no se hagan pausas durante el proceso de realización.

La corrección de cualquiera de las dos modalidades, screening o batería completa, se realiza por Internet mediante la plataforma TEAcorrige ([www.teacorrige.com](http://www.teacorrige.com)).

## PRUEBAS DEL POLEC-SE-R

- Prueba 1: Selección léxica (SL) ———> En 4 minutos debe diferenciar palabras reales e inventadas de un listado de 50 palabras.
- Prueba 2: Categorización semántica (CS) ———> En 2 minutos debe diferenciar animales y objetos de una lista de 90 palabras.
- Prueba 3: Estructuras gramaticales (EG I). ———> En 5 minutos debe observar 24 dibujos y asociarlos con su oración correcta de entre tres opciones (a, b, c).
- Prueba 4: Juicios de gramaticalidad (JG) ———> En 2 minutos se evaluará la velocidad lectora, anotando C en las correctas e I en las incorrectas.
- Prueba 5: Comprensión expositiva (CE) ———> En 5 minutos debe leer mentalmente un texto y memorizarlo para poder responder posteriormente a 10 preguntas de respuesta múltiple (a, b, c) sin retroceder en el texto.
- Prueba 6: Comprensión narrativa (CN) ———> Debe leer mentalmente un texto para contestar 10 preguntas de repuesta múltiple (a, b, c); esta vez sí que puede consultar el texto de nuevo.
- Prueba 7: Lectura de palabras (LP).——> El alumno leerá en voz alta y el especialista apuntará el tiempo y los errores cometidos.
- Prueba 8: Lectura de pseudopalabras (PS).——> El alumno leerá en voz alta y el especialista apuntará el tiempo y los errores cometidos.
- Prueba 9: Estructuras gramaticales (EG II). ———> Se leerá en voz alta una oración y el alumno señalará la imagen que le corresponde de entre 4 opciones (a, b, c, d).
- Prueba 10: Signos de puntuación (SP) ———> El alumno leerá en voz alta un texto y el especialista apuntará cómo ha llevado a cabo los signos de puntuación.
- Prueba 11: Comprensión lectora pura (CLP) ———> El alumno leerá en voz alta un texto y contestará a las preguntas, pudiendo consultar el texto, contestando Acierto (A) o Error (E). el especialista anotará el tiempo de lectura.
- Prueba 12: Comprensión lectora mnemónica (CLM) ———> En 5 minutos el alumno leerá mentalmente un texto y contestará a 10 preguntas sin retroceder al texto. El especialista anotará Acierto (A) o Error (E).
- Prueba 13: Comprensión oral (CO) ———> El especialista leerá un texto al alumno y le realizará 10 preguntas, anotando Acierto (A) o Error (E).

ANEXO VI  
INFORME  
PSICOPEDAGÓGICO



ANEXO III A  
INFORME PSICOPEDAGÓGICO

INFORME PSICOPEDAGÓGICO FECHA:
-----------------------------------

Alumno/a:	
Centro docente:	Localidad:
Nivel y grupo:	

<b>Conclusión de la evaluación psicopedagógica:</b> <input type="checkbox"/> Presenta necesidad específica de apoyo educativo, por: <input type="checkbox"/> Necesidades educativas especiales. <input type="checkbox"/> Dificultades específicas de aprendizaje. <input type="checkbox"/> Trastorno con déficit de atención/hiperactividad <input type="checkbox"/> Altas capacidades. <input type="checkbox"/> Incorporación tardía al sistema educativo. <input type="checkbox"/> Condiciones personales o de historia escolar.
---

<b>Datos de la Red Integrada de Orientación Educativa</b>	
Denominación:	
Teléfono:	E-mail:

<b>1.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNO/A</b>		
Apellidos:	Nombre:	
Fecha y lugar de nacimiento:	Edad:	Sexo:
Persona/s de contacto en el ámbito familiar:		
Domicilio:		
Población:	Código Postal:	
Teléfonos:		

<b>2.- DATOS ESCOLARES</b>			
Centro docente:			
Nivel y grupo:	Tutor/a:	Ha repetido:	Nivel repetido:
Escolarización previa:			
Observaciones respecto a su historia escolar:			

**3.- CONCLUSIONES DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA**

**3.1.- Características de los ámbitos de desarrollo evaluados.**

**3.2.- Nivel de competencia curricular:**

**3.3.- Estilo de aprendizaje:**

**3.4.- Características del contexto familiar, social y cultural, relevantes para el aprendizaje:**

**3.5.- Actuaciones de intervención educativa adoptadas previamente:**

#### 4.- NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO

Tipología de ACNEAE:

- Necesidades educativas especiales por:
  - Discapacidad auditiva.
  - Discapacidad visual.
  - Discapacidad física: motora y orgánica.
  - Discapacidad intelectual.
  - Pluridiscapacidad.
  - Trastorno grave de conducta.
  - Trastorno del espectro autista.
  - Trastorno mental.
  - Trastorno del lenguaje.
  - Retraso global del desarrollo.
- Dificultades específicas de aprendizaje
  - Trastornos específicos del aprendizaje matemático y/o de la lectura y/o de la expresión escrita.
  - Capacidad intelectual límite.
  - Otros trastornos de la comunicación diferentes al Trastorno del Lenguaje.
- TDAH.
- Altas capacidades.
- Incorporación tardía al sistema educativo.
- Condiciones personales o de historia escolar:
  - Condiciones de salud física/emocional.
  - Adopción, acogimiento, protección, tutela o internamiento por medida judicial.
  - Desventaja socioeducativa.
  - Escolarización irregular o absentismo escolar.
  - Alumnado deportista (programa de tecnificación deportiva o de alto rendimiento).
  - Altas capacidades artísticas.

#### 5.- PROPUESTA DE ESCOLARIZACIÓN

Propuesta de escolarización en:

- En centro ordinario.
- En centro de atención educativa preferente de: \_\_\_\_\_
- En centro de Educación Especial o Unidad de Educación Especial.
- Escolarización combinada.

#### 6.- PROPUESTA DE ACTUACIONES GENERALES DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

- Previsión de necesidades y respuesta anticipada.
- Promoción de la asistencia y de la permanencia en el sistema educativo.
- Función tutorial y convivencia escolar.
- Propuestas metodológicas y organizativas.
- Oferta de materias incluidas en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica.
- Accesibilidad universal al aprendizaje
- Adaptaciones no significativas del currículo.
- Programas de colaboración entre centros docentes, familias o representantes legales y comunidad educativa.
- Programas establecidos por la Administración competente en materia de educación no universitaria, así como otros en coordinación con diferentes estructuras del Gobierno de Aragón.

Orientaciones para el desarrollo de las actuaciones generales.



ANEXOS	
	Nivel de competencia curricular aportado por el profesorado implicado.
	Estilo de aprendizaje aportado por el profesorado implicado.
	Propuesta de distribución para la fragmentación de materias del currículo de bachillerato.
	Autorización o conformidad escrita de los padres o tutores legales en relación con la/s actuación/es específica/s propuesta/s.
	Documentos complementarios:

<p>Fdo. Orientador/a-PTSC*</p>
------------------------------------

\* En el caso de que el/ta PTSC participe en la evaluación psicopedagógica, también firmará el informe.

**ANEXO III B  
INFORME PSICOPEDAGÓGICO**

<b>INFORME PSICOPEDAGÓGICO</b> <b>FECHA:</b>
---

Alumno/a:	
Centro docente:	Localidad:
Nivel y grupo:	

<b>Conclusión de la evaluación psicopedagógica:</b>  <input type="checkbox"/> No presenta necesidad específica de apoyo educativo.  <input type="checkbox"/> Desaparición de la condición de necesidad específica de apoyo educativo.
---

<b>Datos de la Red Integrada de Orientación Educativa</b>	
Denominación:	
Teléfono:	E-mail:

Esta información es CONFIDENCIAL y no puede ser utilizada fuera del ámbito para el que ha sido emitido. Gracias por su colaboración.

1.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNO/A		
Apellidos:		Nombre:
Fecha y lugar de nacimiento:		Edad:      Sexo:
Persona/s de contacto en el ámbito familiar:		
Domicilio:		
Población:		Código Postal:
Teléfonos:		

2.- MOTIVO DE LA DEMANDA

3.- DATOS ESCOLARES			
Centro docente:			
Nivel y grupo:	Tutor/a:	Ha repetido:	Nivel repetido:
Escolarización previa:			
Actuaciones desarrolladas con anterioridad:			

4.- CONCLUSIONES DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA
<b><u>4.1.- Características de los ámbitos de desarrollo evaluados,</u></b>

<b><u>4.2.- Nivel de competencia curricular:</u></b>

<b><u>4.3.- Estilo de aprendizaje:</u></b>

<b><u>4.4.- Características del contexto escolar, relevantes para el aprendizaje:</u></b>

**4.5.- Características del contexto familiar, social y cultural, relevantes para el aprendizaje:**

**5.- CONCLUSIONES DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA**

**6.- ORIENTACIONES DIRIGIDAS AL CONTEXTO ESCOLAR**

**7.- ORIENTACIONES DIRIGIDAS AL CONTEXTO FAMILIAR**

Fdo.  
Orientador/a-PTSC\*

\* En el caso de que ella PTSC participe en la evaluación psicopedagógica, también firmará el informe.

**ANEXO III C  
INFORME PSICOPEDAGÓGICO**

**INFORME PSICOPEDAGÓGICO PARA LA SOLICITUD DE INCORPORACIÓN A UN  
PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA PERMANENCIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO**

FECHA:

Alumno/a:	
Centro docente:	Localidad:
Nivel y grupo:	

**Propuesta de incorporación a un programa de promoción de la permanencia en el  
sistema educativo:**

- Dentro del centro educativo: Programa de Desarrollo Personal y Social  
 Fuera del centro educativo: Programa de Escolarización Externa

<b>Datos de la Red Integrada de Orientación Educativa</b>	
Denominación:	
Teléfono:	E-mail:

Esta información es CONFIDENCIAL y no puede ser utilizada fuera del ámbito para el que ha sido emitida. Gracias por su colaboración.

1.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNO/A		
Apellidos:		Nombre:
Fecha y lugar de nacimiento:	Edad:	Sexo:
Persona/s de contacto en el ámbito familiar:		
Domicilio:		
Población:	Código Postal:	
Teléfonos:		

2.- REQUISITOS DEL ALUMNADO
El alumno/a tiene 15 años en el año natural en el que se incorpora al programa y ha permanecido un año más en alguno de los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria.
El alumno/a tiene excepcionalmente 14 años y ha permanecido un año más en alguno de los cursos de la Educación Obligatoria. Propuesta excepcional con justificación psicopedagógica.
Presenta desfase curricular significativo de difícil atención dentro del aula ordinaria o en programas de atención a la diversidad del centro no habiéndose podido dar respuesta después de haber desarrollado actuaciones generales.
Presenta dificultades de adaptación escolar.
Presenta graves dificultades de adaptación escolar.
Presenta graves dificultades de inserción social.
Presenta riesgo evidente de abandono prematuro del sistema educativo.
Otros

3.- DATOS ESCOLARES	
Centro docente:	
Nivel y grupo:	Tutor/a:
Curso/s repetidos:	
¿Se ha realizado una evaluación psicopedagógica en cursos anteriores? Sí <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
<i>En caso afirmativo, indicar fecha de realización y conclusiones de la misma.</i>	

3.1 HISTORIA ESCOLAR			
Centro	Localidad	Etapas	Curso

3.2 ACTUACIONES DESARROLLADAS	
Actuación	Curso/s
<input type="checkbox"/> Programa para la prevención del absentismo escolar	
<input type="checkbox"/> Tutorías individualizadas	
<input type="checkbox"/> Taller de lengua/Taller de matemáticas	
<input type="checkbox"/> Apoyos dentro del aula	
<input type="checkbox"/> Apoyos fuera del aula	
<input type="checkbox"/> Apoyos específicos: PT <input type="checkbox"/> AL <input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/> Desdobles de grupo	
<input type="checkbox"/> Agrupamiento flexible de grupo	

<input type="checkbox"/> Adaptaciones no significativas del currículo	
<input type="checkbox"/> AUNA/PROAE	
<input type="checkbox"/> Refuerzo de español	
<input type="checkbox"/> Adaptaciones de acceso al currículo	
<input type="checkbox"/> Adaptaciones significativas del currículo	
<input type="checkbox"/> Programa de aprendizaje inclusivo	
<input type="checkbox"/> Otras (especificar):	
<b>OBSERVACIONES</b> (aspectos positivos y negativos de las actuaciones desarrolladas):	

#### 4.- NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR GLOBAL

3º P    4º P    5º P    6º P    1º ESO

ÁREAS/MATERIAS	3º P	4º P	5º P	6º P	1º ESO	2º ESO	Interés y esfuerzo		
							ALTO	MEDIO	BAJO
Lengua castellana									
Matemáticas									
Lengua extranjera									
Geografía e historia									
Biología y geología									
Educación física									
Educación plástica									
Música									
Tecnología									
Otras:									

#### 5.- ESTILO DE APRENDIZAJE

<b>Preferencia sensorial</b> <input type="checkbox"/> Visual <input type="checkbox"/> Auditiva <input type="checkbox"/> Manipulativa	<b>Realiza las tareas de forma:</b> <input type="checkbox"/> Rápida <input type="checkbox"/> Lenta <input type="checkbox"/> Según tipo actividad
<b>Decae su capacidad de atención-concentración:</b> <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Tras un período breve <input type="checkbox"/> Casi siempre <input type="checkbox"/> En algunas áreas	<b>En relación a la tarea, precisa ayuda:</b> <input type="checkbox"/> Casi siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Para comprenderla <input type="checkbox"/> Para realizarla
<b>Se motiva ante tareas:</b> <input type="checkbox"/> Mecánicas <input type="checkbox"/> Creativas <input type="checkbox"/> De debate <input type="checkbox"/> De análisis <input type="checkbox"/> De búsqueda de soluciones	<b>Solicita ayuda:</b> <input type="checkbox"/> Casi siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Al profesorado <input type="checkbox"/> A compañeros
<b>Atribuye sus progresos a:</b> <input type="checkbox"/> Sus habilidades <input type="checkbox"/> Su esfuerzo <input type="checkbox"/> La ayuda de otros <input type="checkbox"/> La suerte	<b>Para desarrollar una tarea actúa:</b> <input type="checkbox"/> Planificando <input type="checkbox"/> Ensayo-error <input type="checkbox"/> Inhibiéndose <input type="checkbox"/> Impulsivamente
<b>Prefiere trabajar:</b> <input type="checkbox"/> Individualmente <input type="checkbox"/> Por parejas <input type="checkbox"/> Grupo pequeño <input type="checkbox"/> Grupo grande	<b>Responde mejor ante:</b> <input type="checkbox"/> Reconocimiento social <input type="checkbox"/> Autorrefuerzo <input type="checkbox"/> Refuerzo afectivo <input type="checkbox"/> Premios
<b>OBSERVACIONES</b> (especificar todo aquello que se considere relevante respecto a su estilo de aprendizaje)	

**6.- INTERESES Y EXPECTATIVAS DEL ALUMNO/A**

- Acceder al mundo laboral cuanto antes  Acceder a una Formación Profesional
- Obtener el título de Graduado en ESO  No manifiesta ninguna expectativa concreta

Manifiesta interés por los siguientes campos profesionales:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

**7.- ADAPTACIÓN AL ENTORNO ESCOLAR**

Indicadores	SI	A Veces	NO	Observaciones
Asiste regularmente a clase				
Acude a clase con el material necesario				
Muestra conducta activa y colaboradora en clase				
Realiza las tareas propuestas para casa				
La relación con los profesores/as es correcta				
La relación con sus compañeros/as es correcta				
Es aceptado/a por sus compañeros/as				
Muestra conductas contrarias a la convivencia				
<i>En el caso de recibir medidas correctivas, describir cuáles han sido y el cumplimiento realizado por parte del alumno/a:</i>				

**8.- ADAPTACIÓN AL ENTORNO SOCIAL Y FAMILIAR**

Indicadores	SI	A Veces/ No suficiente	NO
La <b>situación familiar actual</b> parece suficiente y adecuada para promover y potenciar el desarrollo personal y académico del alumno/a			
La familia parece disponer de <b>medios y recursos</b> suficientes para promover y potenciar el desarrollo personal y académico del alumno/a			
Los padres, madres o tutores legales promueven la <b>autonomía y responsabilidad</b> del alumno/a asignándole tareas y funciones adecuadas			
Los padres, madres o tutores legales parecen establecer <b>pautas y límites</b> adecuados			
Los padres, madres o tutores legales mantienen <b>contacto con el centro</b> y el tutor/a, de forma que se consigue una coordinación educativa adecuada			
Se aprecia <b>supervisión de la asistencia</b> al centro y puntualidad por parte de la familia			
Se aprecia <b>supervisión de tareas y deberes</b> del alumno/a por parte de la familia			
Ha habido <b>intervención de Servicios Sociales</b>			
OBSERVACIONES:			

### 9.- CONCLUSIONES Y ORIENTACIONES

A juicio de la Junta de Profesores, este/a alumno/a no solo corre riesgo evidente de no alcanzar los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, si no que presenta un alto riesgo de abandono del sistema educativo, mostrando un claro rechazo escolar.

Teniendo en cuenta la información recogida y todos los aspectos valorados con anterioridad, se considera que la respuesta educativa más adecuada para este/a alumno/a pasa por el planteamiento de una metodología y unos contenidos adaptados a sus características. Por ello se propone su INCORPORACIÓN AL PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA PERMANENCIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO:

Dentro del centro educativo: Programa de Desarrollo Personal y Social.

Fuera del centro educativo. Programa de Escolarización Externa:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

### ANEXOS

Nivel de competencia curricular aportado por el profesorado implicado.
Autorización escrita de la familia o representantes legales
Acta con la propuesta definitiva sobre la incorporación al programa
Otros informes que avalen la propuesta:

Fdo. Orientador/a	Fdo. PTSC* Servicios a la Comunidad
----------------------	--

\* En el caso de que ella PTSC participe en la cumplimentación de este informe, también firmará el mismo.

## ANEXO VII

### ASESORAMIENTO DEL ALUMNO

#### **Pautas para ayudar a un niño disléxico a entender lo que le pasa (NAVARRO Y CRUZ Criterios y pautas de actuación ante la dislexia. Fraga, 2010)**

Quizás hace tiempo que notabas que algunas cosas no iban bien. Que necesitabas esforzarte mucho, renunciar a tiempos de juego,... para conseguir unos resultados normales. Quizás alguna vez has pensado que debías ser inferior a tus compañeros/as o no te has sentido comprendido/a o bien tratado/a por sus profesores o tus compañeros/as. Es posible que hayas tenido por este motivo ganas de llevar la contraria, o dificultad para dormirte día antes de un examen, o celos de algunos compañeros.

Por eso has de saber que:

- La dislexia es una especie de problema invisible. Tus profesores pueden ver cómo trabajas en clase pero no todos los pasos y las dificultades con las que te encuentras para resolver la tarea que te han puesto. Ayúdales a entenderte.
- Todas las personas aprenden de forma diferente. Tú aprendes también de una forma especial. El problema es que tu diferencia se acomoda mal con un sistema escolar que se basa en leer y escribir. A otros les cuesta la música o la actividad física pero eso no comporta tanto problema. Por eso, en ocasiones, vas a necesitar algunas adaptaciones o apoyos especiales... pero, sobre todo, es importante que te conozcas. Que te fijes en lo que te pasa, en cómo aprendes y cómo no, en qué cosas te son fáciles y cuáles difíciles.
- Ser disléxico/a no es ser tonto/a
  - o Simplemente tu cerebro es normal y sano pero funciona diferente al de otros compañeros/as y tiene algunas dificultades específicas especialmente para leer (aunque a veces también para escribir o para explicarte). Eso no quita que puedas ser igual de inteligente.
  - o En algunas cosas tu vida puede ser un poco más complicada pero sobre todo requerirá más tiempo y orden.
- La dislexia no es una enfermedad, por lo tanto no se cura, evoluciona.
- Es una suerte que hayan descubierto lo que te pasa: a partir de ahora la gente de tu alrededor sabrá mejor cómo pueden ayudarte.

- Es importante que pidas información sobre qué significa esta dificultad, puede irte bien conocer otros chicos y chicas con dislexia. Algunos signos de dislexia entre los 16 y los 20 años son:
  - o Sentirse fuera de lugar o sin motivación en algunos momentos.
  - o No entender determinados chistes, juegos de palabras o refranes.
    - o Dificultad para expresar ideas: titubear, no encontrar las palabras, no encontrar la forma de explicar algo...
  - o Dificultades para orientarse: confundir izquierda y derecha, tener dificultad para leer mapas, para conducir...
  - o Dificultades para aprender otro idioma, especialmente los aspectos referidos a lectura, escritura y gramática. Lo mismo que pasa en castellano, pasa de manera aún más acusada, en el aprendizaje de lenguas extranjeras.
  
- Aprende a organizarte. Algunos ejemplos:
  - o Mantener el orden te cuesta pero para ti es muy importante.
  - o Busca un calendario grande donde poner todas las cosas que tienes pendientes y sobre todo cuándo debes empezar a hacerlas para poderlas acabar a tiempo.
    - o Puedes elaborar tus horarios con colores.
    - o Aprende a calcular el tiempo que te va a llevar hacer un trabajo determinado.
    - o Haz primero los más importantes y urgentes.
    - o Parte la tarea en actividades más pequeñas para evitar que te agobie.
    - o Ponte carteles y notas de colores para recordar las cosas que es importante que no olvides pero que a veces olvidas.
      - o Apunta todo lo bien que puedas las cosas en la agenda.
      - o Pídele a algún/a amigo/a de confianza que te recuerde lo que hayas olvidado.
      - o Prepara tu mochila o cartera y la ropa el día de antes.
      - o Fíjate en tu ritmo natural (cuándo estudias mejor y cuándo peor).
      - o Duerme y duerme. Es muy importante que estés bien descansada/o.
      - o Haz lo deberes en un lugar donde tengas el mínimo de distracciones posibles.

- En el instituto:

- o Piensa si te conviene sentarte cerca del profesor/a para evitar distracciones.

- o Piensa si crees o no conveniente que tus compañeros/as de clase entiendan lo que te pasa y si es así pide al tutor/a u orientadora que te ayude a explicárselo.

- o Te puede ir bien mejorar tus conocimientos de informática y de mecanografía.

- o Pregunta y piensa si te podría ir bien grabar algunas clases.

- o Aprende a subrayar los libros con diferentes colores para que sea más fácil recordar lo más importante.

- o Aprende a hacer esquemas y mapas conceptuales.

- o No temas decirle al profesor/a que no has entendido algo.

- o Puede ser que algún compañero se burle de ti por ser disléxico/a (no recordar los nombres de amigos, no saber qué día es hoy y cuánto falta para el fin de semana...), háblalo con tu familia y plantéate que puede ser que no entiendan lo que te pasa.

- Cosas que te pueden ir bien:

- o Hacer actividades que no te cuesten tanto y que sean relajantes (música, colecciones, deportes,...).

- o Aprende a hacer funcionar programas de tratamiento de texto, de lectura y los correctores ortográfico.

## ASESORAMIENTO FAMILIAS

Dentro del ámbito familiar, el Equipo de Orientación llevará a cabo la devolución a la familia de la información referida al diagnóstico, explicando los detalles de la dificultad de su hijo y el modo en que debe ser abordada.

De este modo, se llevará a cabo el asesoramiento a los padres, la fase de “principio de realidad y ajuste de expectativas”.

No obstante, el tutor también se reunirá con los padres para describirles pormenorizadamente el procedimiento de intervención que se llevará a cabo con su hijo y lo que se puede esperar de él.

Además, se establecerá el acuerdo de compromiso de la familia en el proceso de intervención (fase “qué podemos hacer”), en la que se definen las pautas concretas que la familia va a llevar a cabo tanto en tareas específicas de lectura como en los aspectos motivacionales-emocionales.

A continuación se presentan estas indicaciones nombradas para la familia.

### **Cómo ayudar a un/a adolescente disléxico/a:**

Una parte importante del éxito escolar de una persona disléxica durante su etapa escolar depende de correcto apoyo que pueda recibir en su entorno familiar.

#### **Ante el diagnóstico**

Básicamente, la tarea de los padres consistirá en “estar presentes” en el seguimiento de todo el proceso educativo y de aprendizaje del hijo/a, velando por mantener muy vivo y muy alto el nivel de interés, dedicación, entusiasmo y sobre todo de confianza en sí mismo/a.

- **No os sintáis culpables ni culpabilicéis a nadie.** Aceptarlo y aprender las cosas que podéis hacer.
- **Sed positivos.** La dislexia no tiene por qué evitar que vuestra/o hija/o sea razonablemente feliz pero convendrá “ponerse las pilas” y:
  - o Informarse para saber qué es, cómo ayudarle mejor, descubrir quizás en nosotros rasgos de esta dificultad (alguna gente descubre que es disléxica cuando se diagnostica a su hijo/a, como el diseñador Mariscal, por ejemplo).
  - o Recordar que cada persona disléxica es diferente y por lo tanto hay que “mirar” con atención a vuestro hij/a para conocer cómo aprende mejor, qué tipo de métodos le funcionan y cuáles no, cuáles son sus fortalezas y sus debilidades para intentar apoyarse en las primeras, para intentar compensar las segundas. Esto no es siempre fácil y se necesita ayuda experta. Y, sobre todo, no insistir en la repetición de cosas que ya han mostrado que no funcionan (hacerle leer más, hacer copias,...) Esto nos podría llevar a continuos fracasos y a un mal ambiente familiar y convertir su dificultad en un conflicto. Evitar las broncas por la lectura y nunca utilizarla como un castigo.
  - o Hablar con ella/él sobre el tema. Ver cómo ha vivido su dificultad hasta el diagnóstico, hasta qué punto ha sido consciente de ella,... Probablemente para muchos adolescentes saber que les pasa será recibido como un relax (dejan de sentirse poco inteligentes o personas perezosas para pasar a ser diferentes).
  - o Conseguir que el adolescente adquiriera una adecuada comprensión y aceptación de su problema es uno de los aspectos básicos de la intervención en la dislexia. Difícilmente aceptará su dificultad si ve, digamos lo que digamos, que nosotros no lo aceptamos.
  - o Intentar conocer a otra gente que esté en una situación similar (asociaciones, grupo de familias,...). Muchas de las cosas que pueden beneficiar a vuestro hijo/a (adaptaciones, tiempo en pruebas de acceso, ayudas a centros escolares...) dependen de cómo podamos hacer oír nuestra voz de forma colectiva.

o Mantener las expectativas altas sobre los logros del hijo/a. Aceptar la situación y no agobiarse. Mantener sentido del humor. Si mostramos mucha preocupación por su dislexia, aunque digamos lo contrario, el/ella leerá que es grave y se preparará para el fracaso (profecía autocumplida)

o Proponerle dedicar tiempo a actividades extraescolares que le interesen y en las que se siente reforzado/a (deportes, música, coleccionismos, ajedrez,...). Esto ayudará a mantener su autoestima y probablemente a desarrollar habilidades que permitirán compensar algunas de sus dificultades (música para trabajar hemisferio derecho, colecciones para el orden,...).

o Todas estas actividades supondrán tiempo. Pensar que tenéis una maravillosa oportunidad de conocer mejor a vuestro hijo/a, de compartir momentos intensos con él/ella. Si lo vivimos como una condena, lo notará y evitará nuestra ayuda.

### **Ser pacientes y perseverantes**

- Con sus profesores:

o La eficacia del aprendizaje y del rendimiento escolar está en relación directa con el grado de interacción positiva y coordinada entre padres y docentes. Una buena relación con el profesorado es muy importante para la evolución de su hijo en el centro escolar.

o Sea cuidadoso/a. Debe iniciar la comunicación y velar para que se mantenga. La información no siempre pasa de un profesor a otro y de un centro a otro.

o Sea diplomático. Por supuesto que usted está muy preocupado/a y ansioso/a por la dificultad de su hijo/a (los profesores deben entenderlo pero ellos también tienen otros problemas en el conjunto de la clase).

- **Con su hijo/hija:**

o Enséñele a hacer las cosas por sí misma/o. Sea paciente con sus progresos, con sus irregularidades y aparentes retrocesos. No hay milagros. Necesita tiempo, determinación y trabajo duro.

o Puede ser difícil contenerse ante las dificultades cotidianas que tiene como la de calcular los tiempos, de orientarse en la semana o su tendencia al desorden o su facilidad para despistarse.

- Estar atentos

o A las señales de estrés. Puede ser que sus compañeros/as no entiendan lo que le pasa y se rían de algunas cosas (dificultades para evocar nombres, días de la semana,...), o que algunos adultos piensen que es despistado/a, vago/a o tonto/a. Puede ser que odie que su profesor/a le haga leer en voz alta delante de la clase,... Escuchad a vuestro hijo. Atender a lo que dice y a lo que no dice.

o Evitar la sobreprotección. No todo lo que le pasa se debe atribuir a la dislexia. A veces va a resultar difícil distinguir cuando está utilizando la dislexia como una excusa y cuando las circunstancias lo están desbordando y necesita apoyo.

o A que su dificultad no altere su vida social, tan importante en la adolescencia.

- **Estar atentos**

o A las señales de estrés. Puede ser que sus compañeros/as no entiendan lo que le pasa y se rían de algunas cosas (dificultades para evocar nombres, días de la semana,...), o que algunos adultos piensen que es despistado/a, vago/a o tonto/a. Puede ser que odie que su profesor/a le haga leer en voz alta delante de la clase,... Escuchad a vuestro hijo. Atender a lo que dice y a lo que no dice.

o Evitar la sobreprotección. No todo lo que le pasa se debe atribuir a la dislexia. A veces va a resultar difícil distinguir cuando está utilizando la dislexia como una excusa y cuando las circunstancias lo están desbordando y necesita apoyo.

o A que su dificultad no altere su vida social, tan importante en la adolescencia.

- **Hablar con vuestro/a hijo/a**

De cualquier cosa: simplemente charlar, jugar juntos (ajedrez, monopoly, puzzles, cartas, juegos de memoria,...) y comentar los acontecimientos del juego. Ver la TV o películas juntos y hablar acerca de las cosas que pasan, las que nos sugieren. Utilizar preguntas abiertas cuando sea posible.

- Hacer visitas, excursiones y viajes juntos.

Aunque en la adolescencia cada vez es más difícil realizar actividades en familia, es una buena ocasión para que tenga experiencias diversas, de disfrute familiar y además, de aprendizaje en contextos naturales.

- Ayudarle con los deberes

o A que aprenda a organizarse el trabajo, a que sepa calcular cuánto tiempo le supondrá realizar los deberes o preparar un examen. Antes de hacer una tarea “apostar” cuánto tiempo va a costar y después de hacerla comparar con la realidad incluyendo las pausas necesarias.

o Con la organización de mochila y materiales.

o Prever las pausas para evitar la fatiga excesiva.

o Recurrir a plannings visuales de las diferentes actividades, deberes,.....

o Utilizar códigos de colores para favorecer la localización de las cosas que necesita.

o A partir de un cierto nivel quizás serán necesarios los libros o en versión digital para poder utilizar las técnicas de subrayado.

o Ayudarle a gestionar su agenda diaria y semanal.

o Hacer juegos de memoria simples para ayudarle a preparar exámenes y reglas nemotécnicas para recordar reglas ortográficas,....

o Ayudarle a hacer mapas mentales para mejorar sus técnicas de estudio.

o Buscar recursos informáticos. Animarle a aprender mecanografía.

- **Preparar con él/ella los exámenes**

o Planificar bien las fechas y cuándo debe empezar a preparar cada uno.

o Hacer un programa de estudio con pausas cada 20 -30 minutos.

o Ayudarle a hacer mapas mentales, esquemas, tablas... y a utilizar otras técnicas de memorización.

- **Que debemos evitar**

o Atribuir a la falta de voluntad el desánimo que a veces sienten frente a sus dificultades.

o Comparar con sus hermanos/a o con otros compañeros/as.

o Hablar de fracaso cuando las cosas no salen como esperábamos.

o Recriminarle la lentitud o la dificultad para recordar las instrucciones.

o Sobreprotegerlo/a.

o Confiar ciegamente en todas las terapias que nos prometen curaciones si no están científicamente probadas.

- Es muy tentador buscar información en internet acerca de la dislexia. Algunas páginas fiables son:

- Página de la asociación de dislexia de Aragón: <https://www.dislexiaaragon.org/>

- Asociación dislexia y familia: <https://www.dislexiaaragon.org/>

## ASESORAMIENTO AL DOCENTE

Dentro del ámbito escolar, el maestro tutor tiene la responsabilidad de llevar a cabo una selección de las ayudas frías y cálidas explicadas en el apartado de intervención y que formarán parte de la adaptación curricular no significativa del alumno. Además, es recomendable que el aula conozca y comprenda que todos somos diferentes y que cada persona necesita un ritmo y mecanismo de aprendizaje, para que no considere las adaptaciones curricular (no significativas) como “un privilegio”.

### **Actuaciones “frías”**

- Comprobar que el alumno ha comprendido el material escrito que va a manejar. Si es necesario se le explicará verbalmente.
- Utilizar la evaluación continua y oral como medio de obtención de información de lo que el niño sabe, ya que el lenguaje escrito siempre le penalizará en la evaluación de sus conocimientos. Si la evaluación ha de ser escrita, asegurarnos de que comprende lo que debe hacer, dando una explicación oral del su contenido si es necesario.
- Concederle más tiempo en los exámenes.
- Ofrecer alternativas a la enseñanza mediante el texto escrito, por ejemplo a través del canal auditivo o visual.
- Disminuir la frecuencia de lectura en clase. Realizarla solo cuando el alumno esté informado del momento en que leerá y será una lectura que él previamente haya ensayado.
- Ajustar el tamaño de los textos a leer a la velocidad lectora del niño. Se recorta la cantidad a leer para que los tiempos dedicados a la lectura sean iguales a los de los demás niños.
- No valorar sus dificultades en ortografía y puntuación, pues si tiene dificultades en el manejo de las reglas naturales no podemos exigirle que utilice las reglas arbitrarias y los signos de puntuación de manera correcta.

- No dejarle corregir él solo un dictado, porque no reconocerá gran parte de los errores cometidos. Necesita la ayuda del maestro para que le dirija en la observación de lo que ha escrito.
- Permitir el uso de medios informáticos (dependiendo de la edad) que le puedan ser de ayuda en la corrección ortográfica: corrector ortográfico de algunos programas de ordenador, programas lectores (por ejemplo ClaroRead, TextAloud, ReadPlease, etc), programas de técnicas de estudio (por ejemplo Inspiration), programas de transcripción (p.e. Dragon Naturally Speaking), calculadora, grabadora, mapas interactivos... Además constituyen un elemento motivador.
- Comentar con el niño los resultados de los ejercicios realizados en clase, valorando las alternativas correctas y centrándonos en aquellos aspectos que se están trabajando en cada momento, evitando la corrección sistemática de todos los errores de su escritura.
- Dosificar la cantidad de trabajo a realizar pero no su dificultad, pues está capacitado para hacer todo tipo de tareas aunque no las lea o las escriba correctamente.
- Explicarle y repetirle las cosas las veces que sean necesarias hasta asegurarnos que lo ha comprendido. Cerciorarnos de que tiene la atención centrada en lo que le estamos explicando.
- Evitar las tareas que impliquen escritura y escucha (dictado o tomar apuntes) simultáneamente, porque le resultará complicado. Proporcionarle un “texto seguro” escrito para que pueda estudiar.
- Realizar los dictados con un ritmo inferior al que se utiliza con el resto de compañeros, emitiendo repetidas veces unidades auditivas cortas.
- No hacerles copiar los enunciados de los ejercicios, las faltas de ortografía cometidas ni cualquier otro tipo de texto, pues no les hace fijar su correcta escritura.
- Reducir el número de libros de lectura obligatoria, permitiendo que elija los libros que más le motiven, a ser posible en formato audiolibro.
- Usar esquemas y gráficos en las explicaciones de clase para favorecer su comprensión y atención. Mostramos al niño la globalidad de algo que le facilita la ubicación de los detalles.
- Enseñarle a organizar el trabajo y a manejar las herramientas de las que dispone para conseguir el objetivo perseguido.

### **Actuaciones “frías” dirigidas a la conciencia fonémica, el conocimiento alfabético, la fluidez, la comprensión y el vocabulario:**

- Realizar juegos con los sonidos de las palabras (actividades de conciencia fonológica). La vía fonológica debe ser apoyada con tareas pedagógicas que desarrollen en el niño la conciencia sobre la existencia de los fonemas. Se pueden realizar tareas de análisis como contar, eliminar o invertir sonidos en palabras y tareas de síntesis como mezclar sonidos para formar palabras.
- Instruir en el conocimiento de las reglas de conversión grafema-fonema (RCGF), desarrollando la capacidad para utilizar la correspondencia entre letras y sonidos para identificar las palabras.
- Para ayudar al alumno a conseguir mayor fluidez, prosodia y comprensión se realizan lecturas guiadas en el aula, en donde al alumno con dificultades (también los demás), que lee en voz alta un texto, el maestro le proporciona las guías o ayudas necesarias para lograr que el alumno alcance una interpretación satisfactoria. Se trata de brindar durante la lectura una guía dirigida a la planificación para orientar globalmente la lectura y otra guía dirigida a proporcionar ayudas específicas durante el proceso de interpretación. Con ello se crean las condiciones de lectura (el maestro va guiando al alumno) que permitan acceder al mismo nivel de comprensión de un normolector y poner en práctica el esfuerzo realizado en la intervención específica (Sánchez, Ciga, García y Rueda, 2012).
- Para favorecer la adquisición de vocabulario, necesario para la comprensión de la lectura, se instruye al alumno en el reconocimiento de las palabras y en la comprensión de las mismas a través de su uso.

### **Actuaciones “cálidas”**

- Demostrar al niño nuestro interés por él y sus aprendizajes, haciéndole ver que conocemos su problema y estamos pendientes de él para ayudarlo, para animarlo ante sus dificultades y explicárselas.
- Tener una expectativa clara de las limitaciones y los progresos que puede realizar el niño para no exigirle un nivel lector igual al de los demás, evitando las tan nefastas comparaciones.
- Valorar los trabajos por su contenido, centrándonos en lo positivo su trabajo y no en los errores cometidos.

- Destacar los aspectos buenos de sus trabajos, insertando notas estimulantes en el cuaderno cuando hay tareas realizadas correctamente.
- Situar al alumno en un lugar próximo al maestro y a la pizarra para facilitar su atención y motivación. Además facilita al maestro la supervisión de la realización de la tarea.
- Previo al día de la lectura en clase se valoran con él las mejoras que ha conseguido en las últimas semanas, cómo de bien puede llegar a hacerlo y hasta donde no puede llegar todavía.
- Establecer criterios para su trabajo en términos que él pueda entender: evaluar sus progresos en comparación con él mismo, ayudarle y tolerar las ayudas externas en trabajos o áreas en las que presenta dificultad.
- Darle tiempo para organizar sus pensamientos y su trabajo.
- Programar el momento en que el niño saldrá a la pizarra, al igual que en la lectura, para que pueda obtener éxito en las tareas programadas y sean motivantes.
- Hacerle entender las correcciones como medio de aprendizaje y no como castigo o fracaso.
- Hacer las correcciones tachando o señalando los errores, evitando connotaciones negativas.
- Hacer una selección (pactada con el niño y su familia) de la cantidad de tareas para casa y no decirle que haga lo que pueda, pues podría resultar humillante e intentará hacer todas para no ser menos que los demás.
- Hacerle saber que puede preguntar sobre todo aquello que no comprenda las veces que sean necesarias.
- Aceptar que se distraiga con mayor facilidad que los demás, ya que las tareas de lectura conllevan un sobreesfuerzo para el niño.
- No frenar su imaginación porque favorece un buen desarrollo emocional del niño.
- Hacerle entender la perseverancia como medio para superar sus dificultades.
- Darle responsabilidades dentro de la clase en las que pueda obtener éxito para favorecer su autoestima.
- Estimularle constantemente sin bloquearle psicológicamente.
- Evitar la sanción y la regañina por sus olvidos o despistes, que son derivados de su baja memoria a corto plazo y su frecuente déficit de atención.
- Concederle oportunidades en clase para hacer aportaciones que sabemos que son correctas.

## ANEXO VIII

### ADAPTACIONES

#### EN LA ORGANIZACIÓN

Se prestará atención individualizada para asegurar que ha comprendido tanto los enunciados como las actividades.

La coordinación con el resto de los docentes que impartan clase al alumno.

Se compensará la información escrita con otra información audiovisual (post, videos, etc.).

Se aplicarán métodos y técnicas de lectura que se adapten a sus necesidades.

Se le darán los apuntes impresos o se le permitirá fotografiar la pizarra en lugar de tener que copiar las explicaciones.

Se creará la figura de un alumno tutor que pueda ayudarle en relación con los apuntes, la organización escolar y el estudio.

Se eliminará la necesidad de copiar enunciados.

se permitirá el uso de las TIC para la realización de trabajos.

#### EN LA EVALUACIÓN

Se adaptarán los tiempos a sus necesidades.

Se adaptará el modelo de examen, pudiendo ser este, o una parte de este, en formato oral.

Se adaptará la evaluación, utilizando instrumentos y formatos variados (prueba oral, escrita de respuesta múltiple, etc.)

Recibirá facilidades técnicas y materiales.

Se adaptarán los espacios siempre que sea necesario.

## EN LAS ACTUACIONES GENERALES

Para la atención educativa del alumno se considera necesario poner en práctica las siguientes actuaciones generales de intervención educativa:

- Prevención de necesidades y respuesta anticipada.
  - o Se informará al profesorado de las necesidades educativas de la alumna y se les facilitarán pautas para su adecuada atención.
- Función tutorial y convivencia escolar.
  - o Favorecer la confianza en relación con los aprendizajes escolares. Transmitirle que tiene capacidad y que puede avanzar y aprender con normalidad.
  - o Hacerla consciente de que sus dificultades se explican por la dislexia y que no tienen que ver con su inteligencia.
  - o Evitar siempre:
    - Tratarla como vaga o ser sarcástico/a ante sus dificultades.
    - Hacerla leer en público y escribir en la pizarra contra su voluntad.
    - Corregir la ortografía de forma que haga demasiado evidente su dificultad (marcar en rojo, por ejemplo). No le ayuda a corregirla y, sin embargo, le puede desanimar bastante.
    - Hacer copiar como forma de aprender algo ya sean las faltas de ortografía o fragmentos de texto.
    - Valorar el interés de copiar los enunciados de los problemas y de los ejercicios porque puede alargar innecesariamente el tiempo de trabajo.
- Propuestas metodológicas y organizativas y accesibilidad universal al aprendizaje. Se facilitará al profesorado unas orientaciones específicas para el alumnado con dislexia.

En general, le favorecerá que la información esté presentada de forma visual mediante organizadores gráficos: esquemas de distintos tipos, mapas conceptuales, mapas mentales, diagramas causa-efecto, cuadros comparativos, líneas del tiempo, etc.

- Adaptaciones no significativas del currículo: priorización y temporalización de contenidos y competencias clave y adecuación de criterios de calificación, pruebas, instrumentos, espacios, tiempos para la evaluación según las orientaciones facilitadas.

Para profundizar, podemos utilizar la guía de detección y actuación en el aula del Gobierno de Aragón sobre dislexia (<https://carei.es/guia-dislexia/>)

## EN LAS ACTUACIONES ESPECÍFICAS

Según la Resolución (10/06/2019) del director General de Innovación, Equidad y Participación por la que se dictan instrucciones relativas a las adaptaciones de acceso contempladas en el artículo 27 de la ORDEN/ECD/1005, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva, se consideran adaptaciones de acceso, la adecuación de las condiciones de realización tanto de las pruebas de acceso a Ciclos Formativos de Formación Profesional, como las de acceso a la Universidad.

En su anexo, la citada Resolución indica que para adecuar las condiciones de realización tanto de las pruebas de acceso a Ciclos Formativos de Formación Profesional, como las de acceso a la Universidad, así como cualquier otra prueba que permita la obtención de títulos oficiales podrán adaptarse también las condiciones de realización de la evaluación en las diferentes etapas educativas previas a dicha solicitud.

Las adaptaciones en los procesos de evaluación no son un privilegio hacia esta alumna ni una forma de rebajar objetivos, sino la forma de saber realmente cuál es su nivel de conocimientos, así como poder calificar con equidad. Algunas orientaciones son:

- Tiempo suficiente en las pruebas. Se le debe asegurar que va a contar con el tiempo que requiera.
- Presentación. El tipo de letra (p.e. comic sans o arial tamaño 12), el interlineado (1,5), los espacios, la distribución de las preguntas... deben ser lo más claros posible.
- Ayudar a la alumna en la gestión de su propio tiempo para la realización de tareas y pruebas de evaluación.
- Asegurarse que la alumna ha entendido las preguntas y sus diversos apartados.
- Recordarle que relea los enunciados y revise las respuestas de las diferentes pruebas de evaluación.
- Evitar los enunciados muy largos si no es imprescindible.
- Si hay un texto largo y no se está evaluando la comprensión lectora, en actividades de clase, se le puede facilitar previamente para que lo prepare. En casos de pruebas de evaluación, requerirá más tiempo.
- Valorar el contenido de las pruebas de evaluación y no la expresión escrita en su estructura sintáctica u ortográfica. Permitir que en caso de no recordar un nombre (dificultad de evocación) pueda explicar la idea sin modificar el valor de la respuesta.
- Ortografía. No tener en cuenta las faltas de ortografía.
- Valorar la posibilidad de poder utilizar un ordenador con corrector ortográfico para responder el examen.
- Valorar la posibilidad de realizar exámenes orales.

En la medida de lo posible, estas adaptaciones se deberán hacer extensivas a las pruebas de acceso a la Universidad (EvAU).

## ANEXO IX

### EVALUACIÓN DEL PROTOCOLO

#### ASPECTOS QUE EVALUAR

El contenido del documento es útil.

El contenido del documento está bien organizado.

El procedimiento a seguir es claro.

El procedimiento a seguir es aplicable en este centro escolar.

El centro cuenta con los recursos personales y materiales necesarios.

La utilización del protocolo reduce el tiempo de inicio de la intervención.

Las adaptaciones marcadas se ajustan a las necesidades del alumno.

Las recomendaciones para al alumno son beneficiosas para su desarrollo y aprendizaje.

Las recomendaciones para las familias del alumno a trabajar son acordes con la realidad social.

La utilización del protocolo reduce el número de alumnos con dificultades que llega a cursos superiores.

SI

NO

#### SUGERENCIAS DE MEJORA