



UNA GUIA PER A LA COMUNITAT EDUCATIVA



DIFICULTAT ESPECÍFICA DE L'APRENENTATGE DE LA LECTURA:

UNA GUIA PER A LA COMUNITAT EDUCATIVA

DIRECTOR DEL PROJECTE

Joan Coba Femenia

COORDINADORS

Vicent Bueno Ripoll

Daniel Torregrosa Sahuquillo

AUTORS

Celso Crespo Bejarano

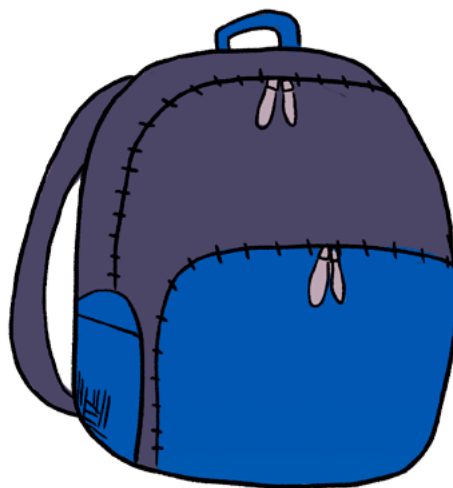
Remei Gómez Rodríguez

Leonor Hernández Miguel

Josefa Montagut Mateu

Carmen Quirante Marhuenda

Rocío Isabel Tahoces Martínez



2017, Generalitat Valenciana
Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport
Direcció General de Política Educativa
Subdirecció General d'Ordenació
Av. Campanar, 32
46015 - València

ISBN: 978-84-482-6122-1

DIPÒSIT LEGAL: V-2958-2016

Disseny i maquetació: Ricard Espí Doñate - Art Gràfica Comunicació

Il·lustracions: Víctor Martínez Folgado





ÍNDEX

GLOSSARI DE SIGLES	4
1. INTRODUCCIÓ	5
2. LA RELACIÓ AMB LES FAMÍLIES	10
3. EL TRACTAMENT DE LA DEA-L	12
4. PROTOCOL D'ACTUACIÓ	18
4.1. Detecció (fase I)	18
4.2. Avaluació psicopedagògica; avaluació de les necessitats educatives	18
4.3. Identificació de les necessitats educatives	23
4.4. Informe psicopedagògic i proposta de pla d'actuació	28
5. PLA D'ACTUACIÓ	30
5.1. Mesures de suport ordinàries, específiques i programes específics	30
5.2. Mesures de suport extraordinàries	31
5.3. Competències clau que s'han de desenvolupar	33
5.4. La intervenció amb l'alumnat que presenta DEA-L i el PADIE	34
5.5. Recursos personals: sessions previstes durant l'aplicació del pla d'actuació	35
5.6. Temporització del pla d'actuació	36
5.7. L'avaluació del pla d'actuació	37
6. PAUTES D'ACTUACIÓ I ESTRATÈGIES PER AL CENTRE, EL PROFESSORAT I L'ALUMNAT	38
6.1. Per al centre	38
6.2. Per al professorat	43
6.3. Per a l'alumnat	47
6.4. La intervenció amb l'alumnat que presenta DEAL-L i el PADIE	49
7. PAUTES D'ACTUACIÓ I ESTRATÈGIES PER A LES FAMÍLIES	50
8. LES FUNCIONS EXECUTIVES I L'EDUCACIÓ EMOCIONAL: MODELS I EXEMPLES DE PROGRAMES ESPECÍFICS	57
8.1. Funcions executives	57
8.2. Educació emocional	63
9. BIBLIOGRAFIA	68
10. PER A SABER-NE MÉS	71
ANNEX ORIENTACIONS A LES FAMÍLIES	

GLOSSARI DE SIGLES

A l'efecte de facilitar la comprensió del document s'indica el significat de les sigles utilitzades:

ACIS: adaptació curricular individual significativa

a. m.: anys. mesos

CAST: Centre de Tecnologia Especial Aplicada

DEA-L: dificultat específica de l'aprenentatge de la lectura

DU: disseny universal

DUA: disseny universal d'aprenentatge

DSM-5: Manual diagnòstic i estadístic dels trastorns mentals 5a versió

E-A: ensenyament - aprenentatge

EP: educació primària

ESO: educació secundària obligatòria

NESE: (alumnat amb) necessitat específica de suport educatiu

PA: pla d'actuació

PADIE: pla d'atenció a la diversitat i inclusió educativa

PEC: projecte educatiu del centre

ppm: paraules per minut

QI: quocient intel·lectual

TIC: tecnologies de la informació i la comunicació

1. INTRODUCCIÓ

El desenvolupament de la competència en comunicació lingüística és un aprenentatge social i el procés d'ensenyament-aprenentatge de la lectura té una doble vessant: comunicativa i d'aprenentatge d'un codi.

S'entén la competència lectora com una xarxa de coneixements, habilitats i estratègies que cada individu construeix al llarg de la seua vida, en diversos contextos, mitjançant la intervenció de l'entorn i amb les comunitats en què participa. (PISA, 2009, p. 16)

Un dels propòsits universals de l'educació és l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Aquest procés d'ensenyament-aprenentatge s'inicia en l'educació infantil i comprén tota l'escolaritat obligatòria: l'educació primària i secundària.

Alguns alumnes al llarg de l'escolaritat presentaran dificultats en l'aprenentatge de la lectura, siga en els processos inicials o més endavant. Requeriran una resposta educativa diferent de l'ordinària, adequada i de qualitat, que els permetrà assolir l'èxit escolar.

La Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport ha plantejat aquesta guia com una eina d'ajuda per a la comunitat educativa que atén les diferents etapes educatives obligatòries del nostre sistema educatiu.

La finalitat és doble: per una banda, oferir un marc conjunt de propostes de col·laboració per a la comunitat educativa: equips directius, professorat i famílies, per tal de, en primer lloc, prevenir les dificultats específiques de l'aprenentatge de la lectura (en endavant DEA-L); en segon lloc, facilitar l'aprenentatge de la lectura des del moment que es detecten les dificultats mitjançant els primers indicadors, i en tercer lloc, cercar les respostes educatives més adients per a l'alumnat amb DEA-L.

Per l'altra banda, proporcionar instruments per a analitzar les DEA-L i definir protocols de detecció, actuació i intervenció.

La guia, en síntesi, presenta una aproximació conceptual, protocols de detecció, identificació i intervenció per a poder aplicar en l'atenció educativa d'aquests alumnes. També inclou apartats amb orientacions per als centres, professorat, alumnat i famílies,

i fomenta una intervenció coordinada entre el centre educatiu i la família, adequada a les necessitats específiques de suport educatiu dels alumnes i, per acabar, inclou un apartat amb una xicoteta selecció bibliogràfica i de webs per a qui vullga aprofundir en la matèria.

A l'efecte d'aquesta guia, adoptarem les conceptualitzacions següents:

Dificultat específica de l'aprenentatge de la lectura (DEA-L)

L'Associació Internacional de Dislèxia (2002) la defineix com una "dificultat específica d'aprenentatge, d'origen neurobiològic, que es caracteritza per dificultats en el reconeixement precís i fluid de les paraules i per problemes d'ortografia i descodificació. Aquestes dificultats resulten d'un dèficit en el component fonològic".

Des de la **perspectiva educativa**, la definició que més extensió i consens té és la que considera que les **dificultats específiques d'aprenentatge de la lectura** són un trastorn que té una base neurobiològica que afecta de manera persistent la descodificació fonològica (exactitud lectora), el reconeixement de paraules (fluïdesa i velocitat lectora) o la comprensió lectora, que interfereix significativament en el rendiment acadèmic amb un retard lector d'almenys dos anys.



Es tracta d'un trastorn resistent a la intervenció i no pot ser explicat per una discapacitat sensorial, física, motora, intel·lectual o per falta d'oportunitats per a l'aprenentatge o per factors socioculturals.

Cal diferenciar-la del **retard lector** que, no sent una dificultat específica, sí que és una dificultat del llenguatge escrit (lectura i escriptura) que afecta a la exactitud, fluïdesa i velocitat lectora o la comprensió lectora i que pot explicar-se per dificultats

de llenguatge, per discapacitat sensorial, motora o intel·lectual o per la influència de factors socioeconòmics i culturals. El retard en la lectura és d'entre un i dos anys i afecta altres àrees de l'aprenentatge escolar.

El trastorn és una deficiència específica i persistent que es manté al llarg del temps en major o menor grau i està relacionada amb una alteració neurobiològica.

El retard està relacionat amb l'endarreriment en el temps en la consecució de les habilitats necessàries. Significa que necessitaran més temps que el normalment establert per a adquirir determinades competències.

Des del **punt de vista mèdic**, el Manual diagnòstic i estadístic dels trastorns mentals DSM-5 de l'Associació Psiquiàtrica Americana utilitza el terme **dislèxia** per a referir-se al trastorn específic de l'aprenentatge amb dificultats en la lectura.

Segons el DSM-5, la dislèxia es compatible generalment amb la simptomatologia descrita per al **trastorn específic de l'aprenentatge 315.00 (F81.0) amb dificultat en la lectura**:

- *precisió en la lectura de paraules*
- *velocitat o fluïdesa de la lectura*
- *comprensió de la lectura*

Característiques de l'alumnat amb DEA-L

La majoria de les persones presenten algun tipus de de dèficit auditiu/fonològic, visuoespacial o psicomotor.

Sempre manifesten	Sovint poden manifestar	De vegades poden manifestar
Dificultats en el llenguatge escrit	Dificultats en matemàtiques, especialment en l'aprenentatge de símbols i sèries de xifres, problemes de memòria a curt termini i d'organització	Dificultat en el llenguatge oral
Dificultats en l'ortografia	Dificultat per seguir instruccions i seqüències de tasques complexes	Problemes en la percepció de les distàncies i de l'espai
Aprenentatge lent de la lectura	Problema en la comprensió de textos escrits	Confusió dreta-esquerra
Dificultat per comprendre i escriure segones llengües	Fluctuacions molt significatives en la capacitat	Problemes amb el ritme i el llenguatge musical



També poden presentar algunes de les **característiques** següents:

En la lectura	- Confonen lletres, canvien síl·labes, repeteixen, suprimeixen o afegeixen lletres o paraules. - Inventen quan lligen o comprenen malament el que lligen. - Tenen una entonació i ritme inadequat. - Perceben moviments en les paraules o els renglons i es boten renglons.
Visió i audició	- Podria semblar que tenen problemes en la visió o l'audició, però els exàmens mèdics no ho confirmen.
Coordinació motriu	- Sovint les etapes del gateig són anteriors o posteriors al que és habitual. - Dificultats en la coordinació fina i gruixuda. - Dificultat en els jocs de coordinació: pilota... - Afectació de l'equilibri. - Confusió esquerra-dreta, dalt-baix, davant-darrere. - Dificultat en el dibuix de la figura humana.
Altres característiques associades	- Desinterés per l'estudi. - Qualificacions escolars baixes. - Baix autoconcepte i autoestima. Se sol confondre amb un retard evolutiu o pensar que l'alumne no s'esforça suficient, la qual cosa pot donar lloc a conductes disruptives, inhibició, pessimisme o depressió. Sentiment d'inseguretat, compensat per una certa vanitat i falsa seguretat en si mateix.

La resposta educativa actual

La resposta educativa a les dificultats d'aprenentatge és un procés que s'inicia en el moment en què el professor-tutor detecta dificultats en l'alumnat.

En un primer moment aplica estratègies educatives dins l'aula. Si amb aquestes estratègies la problemàtica persisteix, en un segon moment el mestre sol·licita l'assessorament de l'orientador educatiu, el qual inicia l'avaluació psicopedagògica de les necessitats educatives.

En l'informe psicopedagògic es determina la resposta educativa i es proposen les mesures educatives més adients.

En el pla d'atenció a la diversitat i la inclusió educativa de cada centre queden reflectides les mesures d'atenció a la diversitat.

Les més comunes a hores d'ara són:

- Agrupaments flexibles dins l'aula
- Distribució de l'alumnat en grups de treball
- Desdoblements:
 - Desdoblament de l'aula en dos grups heterogenis
 - El desdoblament d'un grup d'alumnes en una o diverses assignatures, en funció del nivell de competència curricular que tinguen, per reforçar els aprenentatges relacionats amb els estàndards bàsics durant els períodes lectius que el centre determine.
- Suport dins de l'aula ordinària
- El reforç educatiu per part d'un altre docent per afermar els aprenentatges relacionats amb els estàndards bàsics.
- Utilització de les TIC en el treball de l'aula.
- Suport fora de l'aula per part d'un mestre del centre.
- Treball per parelles o assignació d'un alumne tutor.
- Grups interactius.
- Realització de tasques de reforç.
- Disseny de tasques, tallers o projectes, fomentant l'aprenentatge per descobriment.
- Treball cooperatiu.
- Apadrinament lector.
- Tertúlies literàries dialògiques.
- Assessorament al professorat.
- Assessorament a les famílies.

2. LA RELACIÓ AMB LES FAMÍLIES

La participació dels pares és essencial en tot el procés de l'aprenentatge dels fills, sobretot quan aquest procés es veu alterat per DEA-L.

El medi familiar constitueix una via important de detecció de qualsevol problema que presenten els alumnes. Es fa necessari un treball col·laboratiu entre pares i centre escolar.

La detecció de les DEA-L generalment es fa en el centre educatiu però en altres ocasions els senyals d'alarma es detecten des del context familiar.

El xiquet amb DEA-L està exposat a situacions de fracàs escolar, baixa autoestima i necessitat de suport en tota l'etapa escolar. Sense la comprensió dels seus problemes no es pot abordar la manera de tractar-los.

Davant d'un cas de DEA-L al si de la família, és important que els pares coneguen les dificultats que té el seu fill i col·laboren amb el professor per minimitzar-les i evitar el desenvolupament d'actituds d'ansietat i impotència. Per això, la comunicació és bàsica entre els diferents professionals.

Les relacions família-escola han de basar-se en el reconeixement mutu de la competència educativa de l'altre i promoure per ambdues parts relacions solidàries, constructives i de responsabilitat mútua.

Els pares han de tindre l'ajuda del centre, del professorat i de l'orientador escolar, i LA COORDINACIÓ HA DE SER SISTEMÀTICA, PER LA QUAL COSA ES FA NECESSARI:

- Propiciar l'ambient adequat per tal d'afavorir l'enteniment i el diàleg horitzontal.
- Proporcionar eines o estratègies per a gestionar les dificultats que s'hi puguin presentar.
- Consolidar la comunicació família-tutor-centre al voltant de les necessitats i actuacions amb els fills.

- Informar de la situació de l'alumne i del pla d'actuació.
- Fomentar algunes actituds familiars que poden ajudar a afrontar els problemes de manera positiva com ara:
 - Transmetre al xiquet/a el suport emocional que necessita.
 - Enfortir la seua autoestima, agrair i valorar el seu esforç.
 - Procurar actituds d'escolta i comprensió davant els problemes que puguin presentar-se.
 - Conèixer els interessos del xiquet/a i utilitzar-los com a elements motivacional.
 - Ajudar el xiquet/a a gestionar positivament les frustracions.
- Finalment, és de gran ajuda buscar l'associacionisme que permet conèixer famílies que ja abans han passat pel mateix i que poden aconsellar-nos.



3. EL TRACTAMENT DE LA DEA-L

El tractament de la DEA-L es pot abordar des de dos àmbits diferents: el sanitari i l'educatiu, amb característiques diferents i diferenciades, atesa la naturalesa d'ambdues institucions.

D'una banda, en l'**àrea de la sanitat**, el trastorn específic de l'aprenentatge de la lectura o dislèxia té un caràcter clínic, i pretén esbrinar si el baix rendiment escolar és a causa d'alguna anomalia o patologia orgànica.

L'informe sanitari és clínic, mèdic o psicopatològic, i les dades que conté estan relacionades amb la salut de l'alumne. Fins a hores d'ara no hi ha marcadors biològics ni proves o procediments tècnics per poder identificar el trastorn. Seran els professionals sanitaris, entre els quals hi ha metges pediatres i neuropediatres, i també els psicòlegs clínics, qui, amb el seu judici clínic, juntament amb els criteris de diagnòstic vigents del CIE-10 o DSM-5 configuren el diagnòstic.

El tractament en l'àmbit sanitari en el cas que l'alumne presenti alguna patologia associada pot requerir o no intervenció psicoterapèutica amb el pacient (l'alumne), orientacions psicoterapèutiques a la família i tractament farmacològic. És un tractament mèdic. L'avaluació mèdica serà valuosa per tal de descartar qualsevol altra patologia.

D'altra banda en l'**àmbit escolar**, en un primer moment, el professor-tutor i l'equip docent, davant la detecció de les dificultats d'aprenentatge de l'alumne i del retard escolar, apliquen estratègies i mesures organitzatives de suport i reforç per tal de donar resposta a les dificultats, i si aquestes persisteixen, sol·liciten l'avaluació psicopedagògica del alumne a l'orientador escolar.

L'avaluació psicopedagògica és un procés de recollida, anàlisi i valoració de la informació rellevant al voltant dels diferents elements que intervenen en el procés d'ensenyament-aprenentatge per tal d'identificar les necessitats educatives dels alumnes que presenten o poden presentar desajustos en el desenvolupament personal o acadèmic i per a

fonamentar i concretar les decisions respecte a la proposta curricular i al tipus d'ajuda que necessiten per a progressar en el desenvolupament de les seues competències i capacitats.

L'informe que s'elabora és un informe psicopedagògic i està centrat en les necessitats educatives de l'alumne i en la resposta educativa que li cal.

Les mesures d'atenció a la diversitat que s'apliquen han d'estar dirigides a respondre a les necessitats educatives concretes de l'alumnat, a aconseguir que assolisca el màxim desenvolupament possible de les seues capacitats personals i a l'adquisició de les competències clau i els objectius del currículum. En definitiva, a aconseguir l'èxit escolar.

La intervenció educativa es dona en tres nivells:

- 1r nivell: es tracta d'enriquir la programació de l'aula perquè es beneficien tots els alumnes i, especialment, els qui presenten dificultats. En aquest cas cal fer un treball fonològic sistemàtic i desenvolupar les habilitats de parla i escolta i de consciència fonològica.
- 2n nivell: a més a més de les activitats del primer nivell, alguns alumnes requereixen un suport addicional que es pot donar en un grup reduït o individualment. La intervenció es basa en la programació d'aula, però es fan les activitats adequades i adaptades per a assegurar el progrés de l'alumne. En aquest nivell es troben les mesures ordinàries d'atenció a la diversitat, com ara agrupaments flexibles, desdoblaments de grups o suport als grups ordinaris.
- 3r nivell: per a aquells alumnes que requereixen una adaptació del currículum d'acord amb les seues necessitats específiques de suport educatiu (en endavant NESE). Es du a terme de forma intensiva i durant un temps determinat per a facilitar l'accés a la llengua escrita i donar recursos compensatoris per tal de garantir l'assoliment dels objectius curriculars i de les competències. En aquest nivell es troben les mesures extraordinàries d'atenció a la diversitat:
 - o **Plans específics personalitzats** orientats a la superació de les dificultats.
 - o **Adaptacions curriculars**, que poden quedar agrupades en tres categories: adaptacions en l'àmbit dels materials, adaptacions relacionades amb la metodologia o amb l'avaluació.

Intercanvi d'informació i coordinació

Darrerament s'ha detectat un augment de casos d'alumnes amb DEA-L que s'adrecen a Sanitat: pediatria o neuropediatria. Hi ha una demanda de coordinació entre serveis des de les famílies i des dels professionals sanitaris.



Cal proporcionar una organització i comunicació interdisciplinària que permeti actuar tan aviat com siga possible i amb el màxim d'eficàcia, amb un pla global d'intervenció consensuat que afavorisca la col·laboració i la coresponsabilitat.

La prevenció en l'àmbit escolar

La prevenció en l'àmbit escolar és el millor instrument per superar les desigualtats individuals que se'n deriven de DEA-L. Que no es puga fer un diagnòstic fiable fins als vuit anys no significa que no s'haja d'intervenir amb l'alumne. S'estableix la prevenció des de l'inici de l'etapa infantil fins als set anys. No obstant això, es poden dur a terme programes de millora a la resta de nivells pel que fa a la comprensió i fluïdesa de la lectura i l'enriquiment del vocabulari.

Atés la DEA-L és un trastorn del desenvolupament i l'origen es troba en la majoria de les ocasions en dificultats fonològiques, es poden analitzar algunes manifestacions en la primera infància que anticipen el diagnòstic precoç d'aquest problema.

En educació infantil és clau l'augment de la consciència fonològica, l'ensenyament del coneixement fonològic. L'aula ordinària ha de ser el context d'intervenció, el lloc on el model lingüístic oral i escrit és presenta ric en significat, clar i ben estructurat i on es poden donar les interaccions enriquidores entre els iguals i entre l'adult i els iguals.

A continuació detallem els indicadors de risc en les diverses etapes educatives. No obstant això, quan parlem de prevenció apuntem a la detecció primerenca per tal d'intervindre tan aviat com siga possible.

Indicadors d'alerta

Etapa d'educació infantil

- dificultat en el processament i en la consciència fonològica
- dificultat en la segmentació sil·làbica i en la correspondència grafema-fonema
- dificultat en la memòria verbal a curt i llarg termini: escassa habilitat per a recordar seqüències i sèries
- dificultat per a mantindre l'ordre seqüencial en paraules polisil·làbiques
- dificultat per aprendre i utilitzar el nom dels colors, lletres, nombres...
- dificultat en les rimes

- dificultat per situar-se i orientar-se en l'espai i el temps
- descoordinació motriu fina: cordar-se sabates...
- retard en l'adquisició del llenguatge oral: frases a partir dels dos anys o més
- confusió en la pronúncia de paraules semblants
- persistència de múltiples dislàlies
- antecedents familiars de problemes amb el llenguatge i alteracions en la lectoescriptura

Etapa d'educació primària

Primer curs

- persisteixen els indicadors d'alerta de l'etapa anterior
- no ha adquirit el codi alfabètic i la correspondència grafema-fonema
- no ha automatitzat la lectura mecànica

Segon curs

Si, a més a més dels anteriors, es detecten els següents:

- baixa velocitat lectora: menys de 35 ppm al primer curs i menys de 60 al segon
- dificultat per adquirir el codi alfabètic
- omissions, addicions, distorsions, substitucions de lletres, síl·labes o paraules
- lectura lenta, amb vacil·lacions, rectificacions, repeticions, sil·labeig, pèrdua de la línia
dificultats en la comprensió lectora pel sobreesforç per descodificar els signes
- dificultat per resumir un text després d'haver-lo llegit i dit amb les seues paraules
- dificultat en la lectura i escriptura de llengües estrangeres

Del tercer curs fins a sisé

- persisteixen els indicadors de risc de l'etapa anterior
- baixa velocitat lectora: menys de 85 ppm en el 3r curs, menys de 100 en el 4t curs, menys de 115 en 5é i menys de 125 en 6é

- dificultat i sobreesforç per automatitzar la lectura, que és lenta i laboriosa
- dificultat per a planificar i redactar composicions escrites
- dificultat en la preparació i exposició de discursos orals
- inconsistències gramaticals i errors ortogràfics
- dificultat en l'escriptura
- baix resultat en matemàtiques a causa de dificultats en la lectura dels enunciats dels problemes i baix domini de les taules de multiplicar
- augment de la falta d'autoconfiança, frustració

Etapla secundària obligatòria

- persisteixen les dificultats de les etapes anteriors
- pobra competència lingüística en general
- dificultat en la lectura i pronunciació de paraules desconegudes o pseudoparaules
- baixa velocitat lectora: menys de 135 ppm en 1r, menys de 145 en 2n, menys de 155 en 3r
- evitació de la lectura i l'escriptura
- dificultat per llegir en veu alta
- dificultat en l'expressió escrita: vocabulari pobre, frases inconnexes, absència de connectors
- dificultat per a planificar, redactar i fer composicions escrites
- baixa autoestima, ansietat, nerviosisme, baixa motivació en les activitats en què predomina la lectura o l'escriptura
- baix rendiment escolar, encara que es dedique molt de temps a l'estudi

4. PROTOCOL D'ACTUACIÓ

(vegeu el diagrama de la p. 29)

4.1. Detecció (fase I)

La DEA-L es detecta diversos anys després d'haver-se iniciat l'aprenentatge de la lectoescriptura. Els alumnes, tot i tindre les capacitats cognitives normals, haver-se esforçat en l'aprenentatge i tindre uns entorns familiars i escolars afavoridors, no acaben d'adquirir les competències amb el consegüent retard escolar, desmotivació i baixa autoestima.

Com més prompte es puga detectar, els resultats de la intervenció seran més efectius. És per això molt important que pares, tutors i l'equip docent, i el professorat en general, coneguen els indicadors de risc.

Pot ser una bona pràctica que cap al final del segon curs de primària o inici de tercer es realitze un cribratge de detecció de dificultats lectores, el qual ens permetrà tindre una visió del grup respecte de les habilitats de lectura.

Quan un alumne necessite treballar estàndards d'aprenentatge de cursos anteriors relacionats amb la lectura, es podria considerar que aquest alumne presenta un indicador de risc en l'aprenentatge de la lectura i cal posar en marxa mesures ordinàries. És el centre qui, amb els seus propis recursos, dona resposta a les dificultats de l'alumnat.

4.2. Avaluació psicopedagògica; avaluació de les necessitats educatives

Una vegada detectada la sospita de risc que un alumne de qualsevol etapa educativa pot presentar DEA-L, el professor-tutor i l'equip docent, entre els quals han d'estar els mestres especialistes de pedagogia terapèutica i audició i llenguatge i l'orientador, han d'analitzar i valorar l'alumne en funció de la informació de què es disposa, com ara:

- història escolar i evolutiva de l'alumne
- desenvolupament del llenguatge
- nivell de competència curricular
- anàlisi del context familiar i escolar

En aquesta **fase II** del protocol d'actuació parlem d'indicadors de sospita o risc sobre els quals s'elabora el pla d'actuació de l'alumne, en el qual s'han de detallar les mesures ordinàries i estratègies d'intervenció més adients, com també la temporització, el seguiment i l'avaluació.

En funció del pla d'atenció a la diversitat i inclusió educativa (en endavant PADIE) de cada centre s'han d'adoptar les mesures ordinàries més adequades per a la resposta educativa, les quals han de quedar reflectides en el pla d'actuació. Algunes de les mesures que es poden adoptar les citarem en el punt 5 d'aquesta guia.

Quan en el procés de seguiment i avaluació del pla d'actuació de l'alumne es valora que l'evolució és l'adequada, es continuarà amb aquesta resposta educativa ordinària.

Quan les estratègies aplicades no donen el resultat esperat, primer es valorarà la conveniència d'aplicar altres mesures ordinàries que puguin esdevenir adequades i es tornarà a posar en funcionament el pla. Aquest serà el procediment que s'ha de seguir fins esgotar totes les estratègies.

Si, malgrat les mesures adoptades, durant l'avaluació del pla es considera que les dificultats persisteixen, es continua el procés, **fase III** del protocol, i es canalitza la demanda d'avaluació psicopedagògica mitjançant el procediment oficial ANNEX I: sol·licitud d'informe psicopedagògic.

L'avaluació psicopedagògica és una tasca complexa que té com a objectiu identificar les NESE associades a les DEA-L. Requereix una intervenció multidisciplinària i col·laborativa. En aquest procés s'han de considerar les dades existents procedents d'exploracions mèdiques, avaluació de les aptituds i capacitats intel·lectuals, lingüístiques, socials i emocionals, com també les circumstàncies personals i contextuals de l'alumne.

Instruments i proves d'avaluació

A. Entrevistes

No estructurades: s'utilitzen per establir el primer contacte amb les famílies, el professorat i el mateix alumne. Ens permeten obtenir informació al voltant de les percepcions, actituds i expectatives que tenen sobre el problema i la manera en què influeix en l'ajust sociofamiliar i escolar.

Semiestructurades: el millor procediment per obtenir informació sobre els aspectes de l'alumne relatius a:

- Història clínica i evolutiva: dades rellevants al voltant de l'embaràs i part, desenvolupament motriu, lingüístic, cognitiu i d'autonomia personal.
- Història mèdica: informació rellevant sobre malalties cròniques, accidents greus, hospitalitzacions, dificultats auditives i visuals no corregides, que poden donar lloc a sol·licitar un examen mèdic auditiu o oftalmològic.
- Història familiar: la composició familiar, l'existència de dificultats d'aprenentatge en altres familiars directes, característiques socials i econòmiques, la relació amb l'escola, els estils educatius dels pares. L'aïllament social, depressió i l'ansietat dels pares davant la sospita del problema poden influir negativament en les capacitats per transmetre la informació i posar en pràctica les recomanacions.
- Història escolar: dades rellevants sobre el procés escolar: rendiment acadèmic; canvis de centre; absentisme escolar; àrees en què presenta dificultats; quan i com van començar les dificultats; metodologies emprades; l'ajust social, personal i conductual de l'alumne i quin ha estat el motiu de la consulta.

B. Avaluació del context familiar i escolar

L'avaluació del context implica la recollida de dades de l'ambient familiar i escolar de l'alumne per tal de determinar els aspectes que afavoreixen o dificulten el procés d'ensenyament-aprenentatge.

L'avaluació del context familiar té com a objectiu conèixer els aspectes de la vida familiar de l'alumne que poden afectar el seu procés d'ensenyament-aprenentatge, estructura familiar, rols, àmbit sociocultural, expectatives, accés a recursos, estratègies educatives...

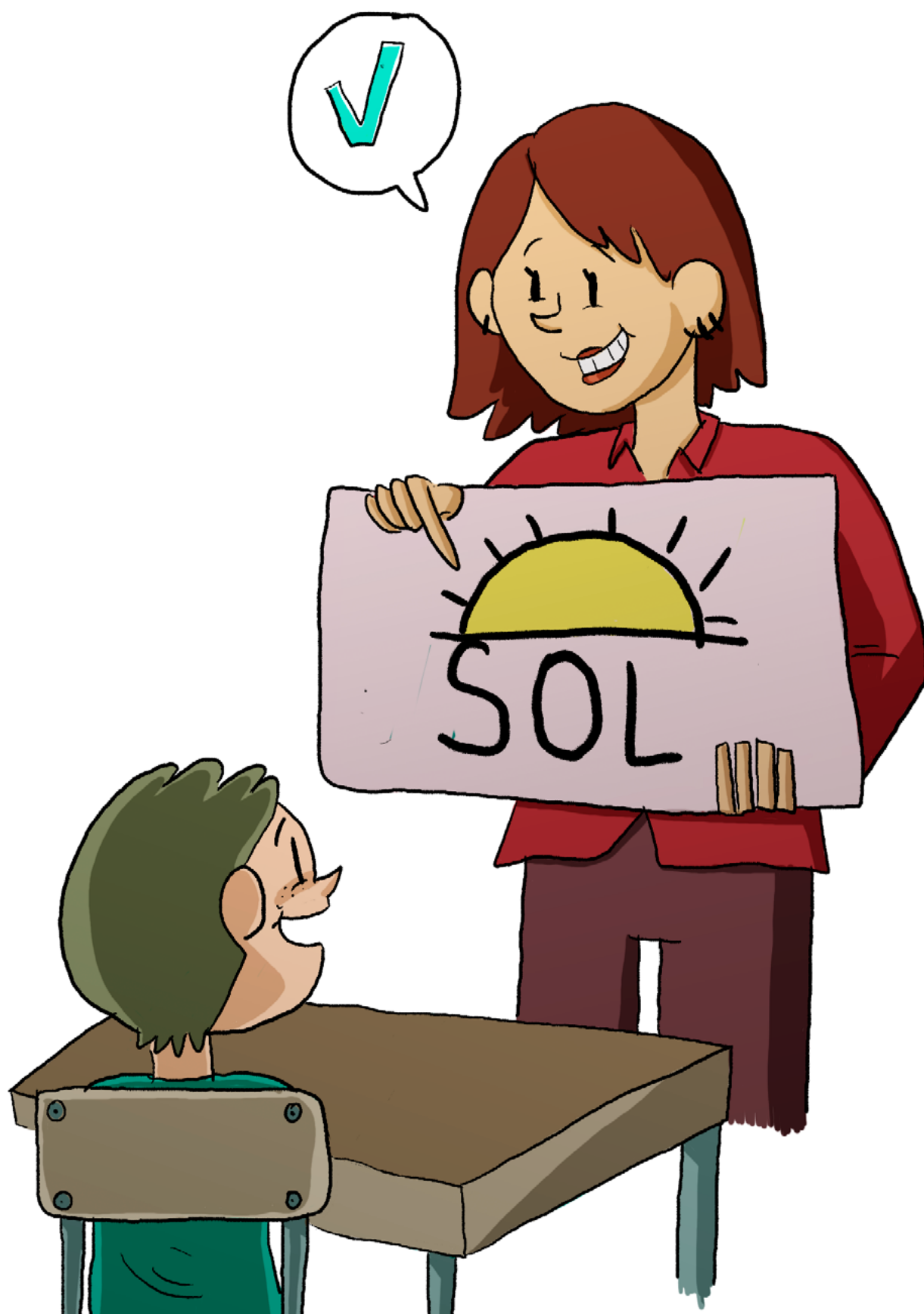
L'avaluació del context escolar implica l'avaluació curricular, organitzativa, social, expectatives del professorat, metodologies, la participació de l'alumne i l'acceptació en el grup d'iguals.

C. Instruments d'avaluació

L'avaluació psicopedagògica es realitza mitjançant proves estandarditzades i no estandarditzades. Amb aquestes es pretén avaluar els paràmetres següents:

a. Avaluació de les capacitats cognitives

A la DEA-L, pel seu component genètic, es troben alumnes amb diferent quocient intel·lectual (QI), que pot anar des d'alumnes amb un alt QI fins



alumnes amb un QI més reduït. En alguns alumnes amb el QI normal, aquest es podria veure reduït a causa de la DEA-L.

b. Avaluació del reconeixement-precisió i descodificació

L'avaluació del reconeixement-precisió i descodificació comporta valorar el grau de coneixement fonològic de l'alumne, tant en el camp lèxic (paraules), com sil·làbic (síl·labes) i fonètic (fonemes). Algunes tasques que se solen emprar per avaluar el coneixement fonològic són les següents:

- a) Aïllar el fonema ("digues-me el primer so de taula" (/m/)
- b) Identificar el fonema ("digues-me el so que és igual entre «anís», «all» i «au»")
- c) Categoritzar el fonema ("quina paraula no pertany al grup? «au», «all», «peu»")
- d) Unió de fonemes ("quina paraula és /s/ /a/ /l/?")
- e) Omissió de fonema ("com sona all sense /a/")
- f) Segmentació del fonema ("quants fonemes hi ha a "sol"?")

c. Avaluació de l'eficàcia i la velocitat lectora

L'eficàcia lectora és la capacitat de llegir amb una certa velocitat sense errors i amb una entonació i un ritme adequats. Millora a mesura que practiquem. És una condició indispensable per assolir la comprensió.

Les tècniques i estratègies específiques per assolir una lectura ràpida són útils i imprescindibles, sempre que es tinga en compte que l'objectiu de la lectura és la comprensió.

Per valorar la velocitat lectora d'un alumne és important conèixer quin és el nombre de paraules per minut que pot llegir, en funció de l'etapa educativa i el curs.

d. Avaluació de la comprensió lectora

L'avaluació de la comprensió lectora comporta valorar el reconeixement de detalls, idees principals, seqüències o relacions causa-efecte. També, implica avaluar la interpretació que l'alumne fa del llenguatge figuratiu, la forma en què prediu resultats o com aplica característiques percebudes a situacions noves, com també l'avaluació i les opinions que el mateix alumne fa després de llegir el text.

e. Avaluació de les funcions executives

Risueño i Motta (2012) les defineixen com el procés pel qual s'aconsegueix planificar, anticipar, inhibir respostes, desenvolupar estratègies, judicis i raonaments i transformar-los en decisions, plans i accions.

Es consideren funcions executives: la memòria de treball, la planificació, la flexibilitat cognitiva, la fluïdesa verbal, la inhibició i el control atencional. També formen part del funcionament executiu la capacitat de tindre iniciativa per a emprendre accions, la perseverança per a continuar en la tasca fins acabar-la i la capacitat de revisar les nostres accions mestre les implementem i modifiquem les estratègies quan no són adequades (Anderson, 2001; Lezak, 1995, citat per Barroso i León-Carrión).

S'han d'avaluar principalment l'atenció, la memòria de treball, la fluïdesa, la planificació, el control inhibitori, la flexibilitat i les competències emocionals.

4.3. Identificació de les necessitats educatives

Entre les NESE es poden assenyalar les relacionades amb l'aprenentatge escolar de la lectura, amb el desenvolupament lingüístic; cognitiu i metacognitiu; amb el desenvolupament afectiu, social i conductual; les necessitats en el desenvolupament motor i les necessitats derivades de l'organització de la resposta educativa.

a. Necessitats en l'aprenentatge escolar de la lectura

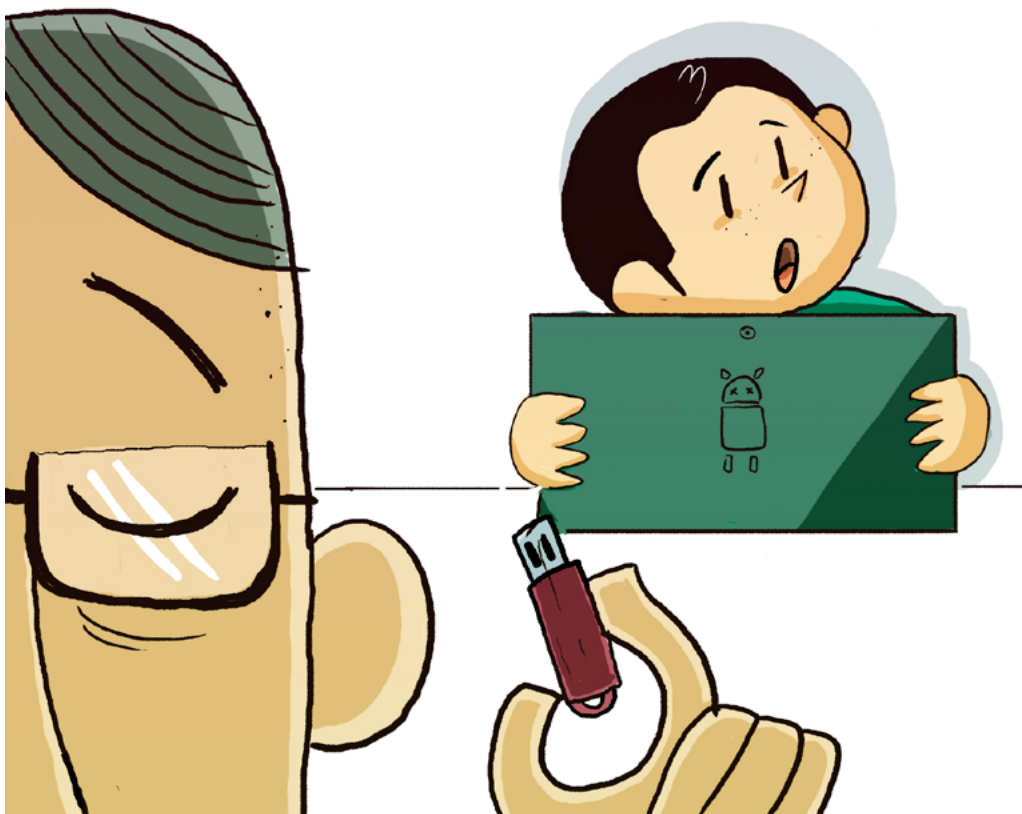
- identificar i discriminar els diferents fonemes
- realitzar amb correcció la conversió grafema-fonema
- comprendre el que ha descodificat, traure les idees principals i les conclusions mes rellevants
- explicar el que ha llegit
- sentir-se motivat per la lectura
- corregir els errors en la lectura
- major velocitat, ritme i entonació en la lectura
- llegir pseudoparaules o associar la paraula a imatges desconegudes
- disminuir el nivell de fatiga davant les tasques de la lectura
- descodificar i recordar el que ha llegit sense inventar-se les paraules
- seguir el text sense saltar-se renglons ni perdre's
- entonació de la lectura

b. Necessitats en el desenvolupament lingüístic

- adquisició i desenvolupament adequat del llenguatge
- aconseguir el desenvolupament fonològic correcte
- corregir les dificultats en la parla
- ampliar el vocabulari
- pronunciar els sons i fonemes de manera adequada
- respondre les preguntes que es formulen amb llenguatge fluid
- narrar els fets amb coherència i claredat
- potenciar l'interés per comunicar-se
- reflexionar al voltant del seu propi llenguatge i de les possibilitats d'ús del llenguatge

c. Necessitats en el desenvolupament cognitiu i metacognitiu

- afavorir les habilitats de discriminació auditiva i visual
- ampliar les possibilitats d'atenció selectiva i sostinguda
- ampliar les possibilitats de la memòria a curt i llarg termini



- retindre diverses informacions seqüenciades en el temps
- valorar l'esforç mental sostingut
- autoadministrar-se i organitzar-se en els aspectes escolars i personals; acabament de les tasques
- adquirir i respectar rutines i adequar-se als canvis que s'hi produeixen
- realitzar diverses tasques de manera simultània
- tindre cura de la presentació de les tasques
- extraure conclusions de la informació presentada
- corregir els errors
- augmentar el ritme en l'execució de les tasques
- establir temps per a pensar per a controlar la impulsivitat
- aprendre a esperar

d. Necessitats en el desenvolupament afectiu i social

- aprendre a tolerar la frustració
- disminuir l'ansietat que es pot generar com a conseqüència de les pors i dificultats
- realitzar nous aprenentatges
- motivar-se per tot allò que siga escolar
- considerar l'esforç com un valor en l'aprenentatge
- augmentar l'autoconcepte acadèmic i l'autoestima
- valorar els aspectes positius davant els altres
- acceptar i respectar els companys i els procés educatiu no molestant a classe
- participar en jocs respectant les normes
- saber escoltar amb atenció la persona que parla
- tindre cura dels materials escolars

e. Necessitats en el desenvolupament motor

- millorar la coordinació sensomotriu
- agafar i pressionar el llapis amb la intensitat adequada
- desenvolupar la psicomotricitat fina d'acord amb l'edat
- ampliar les possibilitats d'equilibri i coordinació

- adequar el to corporal i postural al moviment
- desplaçar-se amb ordre i ritme
- establir la lateralitat i adquirir l'esquema corporal

f. Necessitats derivades de l'organització en la resposta educativa

- generar un ambient positiu i constructiu
- acceptar el ritme d'aprenentatge i el llindar de fatiga
- procurar un entorn educatiu estructurat, previsible i ordenat
- instruccions i explicacions clares, lentes i amb repeticions, i aprofitar els punts forts de l'alumne
- adequar l'avaluació
- confiar en les possibilitats d'èxit de l'alumne
- observar i ajudar en la detecció d'altres possibles trastorns associats
- conèixer què és DEA-L, les conseqüències que se'n deriven i les línies adequades d'intervenció

El diagnòstic

Per a poder realitzar un diagnòstic fiable i vàlid cal esperar a l'edat aproximada dels 8 anys, cap a finals del segon curs de primària o inici del tercer.

Per a diagnosticar DEA-L cal fer una avaluació prèvia de tots els processos, conductuals i cognitius, implicats en la lectoescriptura, els resultats de la qual han de complir els criteris establerts pel DSM-5, d'exclusió, discrepància i especificitat. A més, per a defensar el diagnòstic de dislèxia evolutiva cal tindre en compte altres aspectes importants com els antecedents genètics.

DSM-5. Criteris per al diagnòstic de DEA-L:

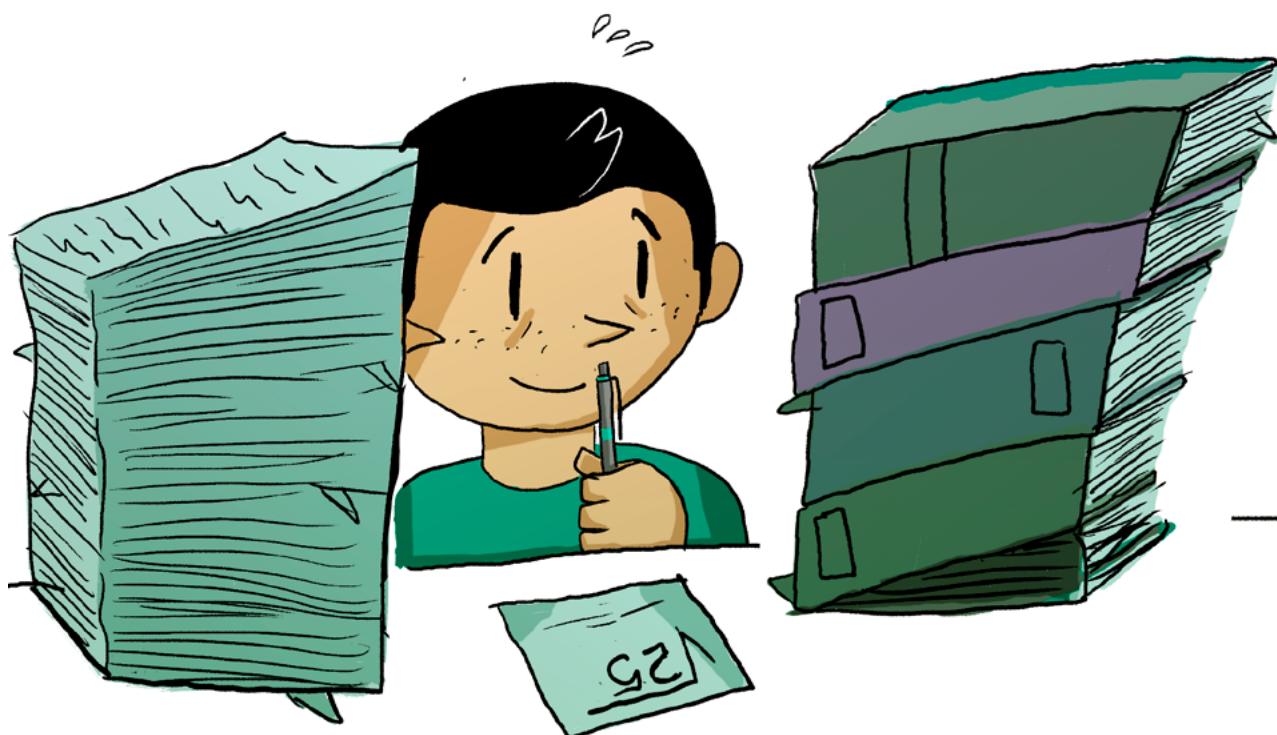
- A. Dificultat en l'aprenentatge i en la utilització de les aptituds acadèmiques:
 - 1. Lectura imprecisa o lenta i amb esforç
 - 2. Dificultat per a comprendre el significat del que es llig
- B. Les aptituds acadèmiques afectades estan significativament per sota del grup d'edat i interfereixen en el rendiment acadèmic o en activitats de la vida quotidiana i es confirmen amb proves estandarditzades administrades individualment.

- C. Les dificultats d'aprenentatge s'inicien en l'edat escolar però poden no manifestar-se fins que les demandes de les aptituds acadèmiques superen les capacitats de l'individu.
- D. Les dificultats de l'aprenentatge no s'expliquen per discapacitat intel·lectual, trastorns visuals o auditius no corregits, altres trastorns mentals o neurològics, adversitat psicosocial, falta de domini del llenguatge de instrucció acadèmica o directrius acadèmiques inadequades.

Cal especificar-hi:

Amb dificultats en la lectura: 315.00 (F81.0):

- precisió en la lectura de paraules
- velocitat o fluïdesa de la lectura
- comprensió de la lectura



Especificar-hi la gravetat:

Lleu	Algunes dificultats en una o dues àrees acadèmiques. L'individu les pot compensar amb estratègies d'adaptació adequades.
Moderada	Dificultats notables en una o més àrees acadèmiques. L'individu té poques possibilitats de progressar sense algun suport intensiu al llarg d'algun període d'ensenyament.
Greu	Dificultats greus que afecten diverses àrees acadèmiques. L'individu té poques possibilitats de aprendre sense suport freqüent i intensiu al llarg de tot l'ensenyament.

4.4. Informe psicopedagògic i proposta de pla d'actuació

En l'informe psicopedagògic es recull la informació rellevant sobre l'avaluació psicopedagògica: competències cognitives, cicle o curs de referència, estils d'aprenentatge i altres aspectes psicopedagògics i socioafectius que es consideren d'interés. Conté les orientacions d'utilitat per a l'elaboració del pla d'actuació en el qual s'han de recollir: mesures de suport ordinàries, específiques i programes específics; mesures d'accés al currículum que requereixen recursos personals, organitzatius i materials; adaptació curricular individual que s'allunya significativament del currículum (en endavant ACIS), competències clau que s'han de desenvolupar; atribucions de responsabilitats i tipus d'intervenció; recursos personals; temporització i avaluació.

PROTOCOL D'ACTUACIÓ

FASE I

Professor tutor / Equip docent
DETECCIÓ
E. infantil. E. primària i ESO

FASE II

Anàlisi del context
familiar i escolar

Competència curricular:
àrees ...

Professor tutor / Equip docent /
Orientador

VALORACIÓ

Desenvolupament del
llenguatge

Història escolar i
evolutiva de l'alumne

Pla d'actuació:
Estratègies d'intervenció
Mesures ordinàries

Seguiment i
avaluació del pla
d'actuació

Evolució adequada

Continua la resposta
educativa a l'aula
ordinària

No es
soluciona

FASE III

Orientador
**AVALUACIÓ
PSICOPEDAGÒGICA**
Identificació NESE

NESE
Pla d'actuació
Mesures ordinàries i/o
Mesures extraordinàries

No NESE
Pla d'actuació
Mesures ordinàries

Adaptat de: *Guía de buenas prácticas. El profesorado ante la enseñanza de la lectura.*



5. PLA D'ACTUACIÓ

L'adequada atenció a les necessitats de l'alumnat amb DEA-L pot requerir l'establiment de mesures que s'emmarcaran dins de la legislació vigent i que abastaran tant mesures ordinàries específiques com programes concrets d'intervenció dins del marc d'atenció a la diversitat. Aquestes mesures s'hauran d'adaptar a les característiques i peculiaritats de cada alumne/a en particular, en funció del moment evolutiu i de la gravetat de les dificultats, i, sempre que siga possible, s'ha de fer dins del procés d'ensenyament-aprenentatge i tenint sempre present el criteri de la major inclusivitat.

Totes les mesures que es generen en l'alumnat amb DEA-L s'han d'incloure dins del projecte educatiu del centre (en endavant PEC) i en el PADIE de cada centre educatiu.

5.1. MESURES DE SUPORT ORDINÀRIES, ESPECÍFIQUES I PROGRAMES ESPECÍFICS

Les mesures ordinàries s'han de posar en marxa des del moment de la detecció de les dificultats d'aprenentatge que presenta l'alumne/a, sense haver d'esperar la confirmació d'un diagnòstic ni l'avaluació psicopedagògica. Les ha d'aplicar l'equip docent, assessorat per l'orientador educatiu, segons la informació de què es disposa com ara, estil d'aprenentatge de l'alumnat, el nivell de competència curricular, el desenvolupament del llenguatge, el desenvolupament escolar de l'alumne, informació familiar rellevant..., és a dir, tota aquella informació d'importància sobre els punts forts i febles de l'alumne que ens ajuden a la cerca de la resposta educativa més adient. La resposta educativa determinarà les mesures de suport més adequades que es posaran en funcionament. Formalment han d'estar en el pla d'actuació individualitzat o personalitzat de l'alumne/a. El contingut d'aquest pla ha d'especificar continguts, competències clau, indicadors d'assoliment, criteris i instruments d'avaluació, metodologia, recursos personals i materials.

Les mesures educatives ordinàries s'han d'establir per a tot l'alumnat i hi han d'incloure aquelles de prevenció en etapes primerenques relacionades principalment amb les DEA-L.

MESURES ORDINÀRIES	ETAPA	
	EP	ESO
Suport en grups ordinaris	X	X
Reforços pedagògics	X	X
Agrupaments flexibles	X	X
Desdoblements de grups	X	X
Adaptacions curriculars no significatives	X	X
Adaptacions d'accés al currículum que no impliquen l'adopció de mesures de caràcter extraordinari	X	X
Orientació educativa, psicopedagògica i professional	X	X
Tutoria: • Orientar el procés educatiu individual i col·lectiu de l'alumnat • Coordinar la intervenció educativa del conjunt del professorat de l'alumnat que tutoritza • Mantindre una relació permanent amb la família	X	X
Integració de matèries en àmbits a 1r d'ESO		X
Altres que proposen els centres com a part del seu projecte educatiu	X	X
Assignació d'un alumne tutor a un alumne amb DEA-L	X	X
Reforç i prioritització dels estàndards d'aprenentatge bàsics i essencials de l'àrea corresponent.	X	
Grups interactius	X	X
Tertúlies literàries dialògiques	X	X
Tertúlies curriculars dialògiques	X	X
Augment del temps d'aprenentatge: • Biblioteca tutoritzada • Apadrinament lector • Sessions específiques d'aprenentatge	X X X X	X X X X

5.2. MESURES DE SUPORT EXTRAORDINÀRIES

Si, una vegada esgotades les mesures ordinàries, l'alumne no progressa en els seus aprenentatges ni en l'adquisició de les competències, es considerarà que aquelles s'han mostrat insuficients i s'iniciarà el procés d'avaluació psicopedagògica de l'alumne. Cal elaborar l'informe psicopedagògic i el pla d'actuació individualitzat o personalitzat, el qual ha de plantejar mesures extraordinàries.

Les següents són respostes educatives individualitzades dirigides a l'alumnat amb NESE quan s'han mostrat insuficients altres mesures de suport ordinàries:

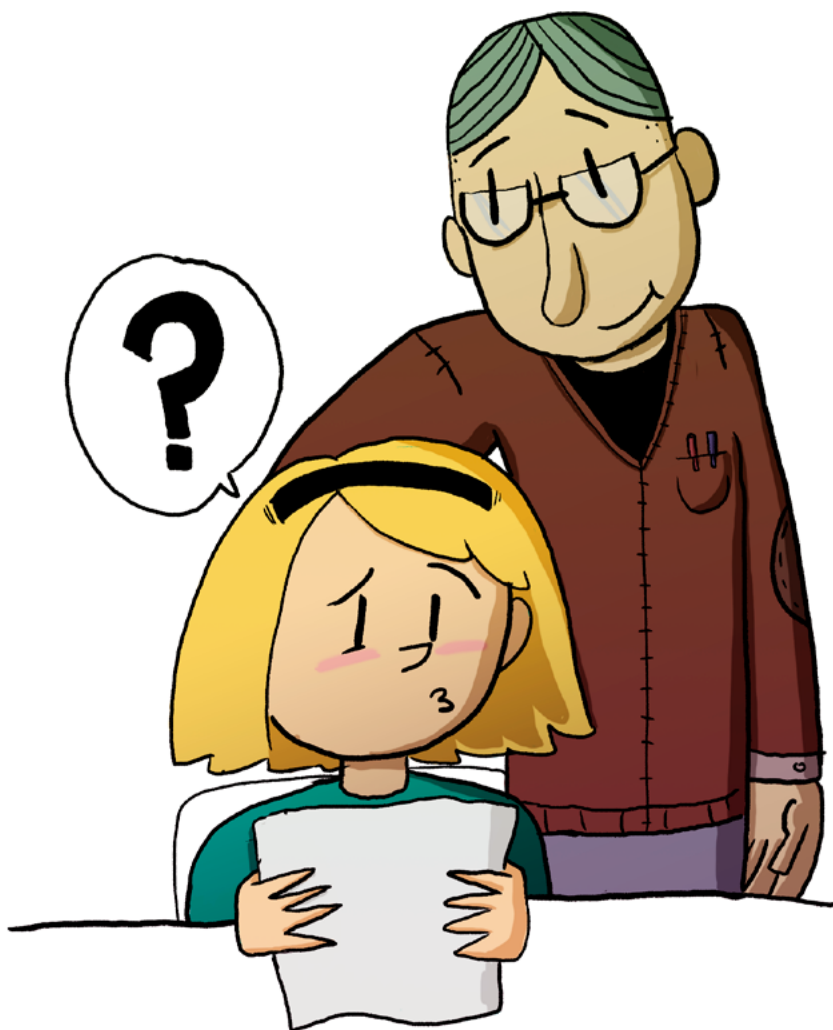
MESURES EXTRAORDINÀRIES	ETAPA	
	EP	ESO
Adaptació d'accés al currículum que requereix recursos de caràcter extraordinari: - personals - organitzatius - materials	X	X
Adaptacions curriculars individuals significatives (ACIS): - Adapten continguts, criteris d'avaluació o estàndards d'aprenentatge avaluables del currículum. - Es programen partint del nivell de competència curricular de l'alumne o alumna. - Elaborades per l'equip docent, i han de ser autoritzades per la direcció del centre. - S'han de fer buscant el màxim desenvolupament possible de les competències clau. - S'elaboren a l'inici de cada curs. - L'avaluació contínua i la promoció han de prendre com referent els elements fixats en les adaptacions esmentades. - Els resultats de l'avaluació de les àrees que hagen sigut objecte d'ACIS s'han d'expressar en els mateixos termes i amb les mateixes escales establides per la normativa vigent per a la resta de l'alumnat. - L'alumnat amb ACIS a l'ESO ha de superar l'avaluació final per a poder obtindre el títol corresponent.	X	X
Programes específics autoritzats en el centre que requereixen adaptacions significatives del currículum o d'accés.	X	X
Repetició de curs i mesures complementaries de reforç: Després de haver esgotat les mesures ordinàries de reforç i suport	X	X
Prolongació de l'escolarització en l'etapa un any més: - S'ha d'adoptar quan afavorisca la integració socioeducativa. - Pot sol·licitar-se en qualsevol curs de l'etapa, una vegada l'alumne o alumna ja haja realitzat una repetició de curs en primària o dues a l'ESO. - Requereix l'autorització prèvia de la direcció territorial d'educació.	X	X
Programes de millora de l'aprenentatge i el rendiment - A partir de 2n d'ESO - Dirigits preferentment a l'alumnat que presenta dificultats rellevants d'aprenentatge, que haja repetit almenys un curs en qualsevol etapa i que, una vegada cursat 1r d'ESO, no estiga en condicions de promocionar a 2n o, una vegada cursat 2n, no estiga en condicions de promocionar a 3r, o una vegada cursat 3r, no estiga en condicions de promocionar a 4rt. - Pot tindre una durada d'un o dos anys, segons els casos.		X
Programes específics de tractament personalitzat per a l'alumnat amb NESE.		X
Oferta de matèries específiques		X

5.3. COMPETÈNCIES CLAU QUE S'HAN DE DESENVOLUPAR

"S'adopta la denominació de les competències clau definides per la Unió Europea". Es considera que "les competències clau són aquelles que totes les persones necessiten per a la seua realització i desenvolupament personal, com també per a la ciutadania activa, la inclusió social i l'ocupació".

S'identifiquen 7 competències clau, 6 de les quals cal desenvolupar amb l'alumnat amb DEA-L dins del seu **pla d'actuació**. Són:

- 1. Competència lingüística. CCLI
- 3. Competència digital. CD
- 4. Aprendre a aprendre. CAA
- 5. Competències socials i cíviques. CSC
- 6. Sentit de la iniciativa i l'esperit emprenedor. SIEE
- 7. Consciència i expressions culturals. CEC



5.4. ATRIBUCIÓ DE RESPONSABILITATS I TIPUS D'INTERVENCIÓ

En el **pla d'actuació** s'han de reflectir les intervencions que s'han de realitzar amb l'estudiant des de l'àmbit escolar i familiar i per part dels diversos professionals del centre que intervenen en l'atenció:

Atribució de responsabilitat	Tipus d'intervenció
Professor–tutor	• Atenció personalitzada a l'alumne dins l'aula ordinària. • Coordinació del professorat que intervé amb l'alumne. • Programar el funcionament de l'aula • Elaboració i desenvolupament de l'adaptació curricular no significativa • Col·laborar en l'avaluació i supervisió del procés d'aprenentatge de l'alumne • Relació i orientació amb la família
Professorat de reforç	• Suport a l'alumne dins l'aula ordinària en àrees instrumentals • Col·laborar en l'avaluació i supervisió del procés d'aprenentatge de l'alumne
Mestre/a especialista en Pedagogia Terapèutica	• Atenció personalitzada a l'alumne dins l'aula ordinària • Atenció personalitzada a l'alumne en grups reduïts fora de l'aula ordinària • Col·laborar en l'avaluació i supervisió del procés d'aprenentatge de l'alumne
Mestre/a especialista en Audició i Llenguatge	• Atendre les necessitats logopèdiques • Col·laborar en l'avaluació i la supervisió del procés d'aprenentatge de l'alumne
Orientador educatiu	• Assessorar el professorat i les famílies en el procés d'ensenyament-aprenentatge • Realitzar l'avaluació de les NESE • Realitzar l'informe psicopedagògic, si cal • Unificar criteris d'acció de tots els professionals • Coordinació amb tots els professionals implicats per a poder unificar el procés • Assessorar en l'elaboració d'adaptacions curriculars • Col·laborar amb el professorat aportant materials tècnics i didàctics • Col·laborar en l'avaluació i supervisió del procés d'aprenentatge de l'alumne
Família	• Suport a l'alumne dins l'àmbit familiar amb l'orientació del professor-tutor • Assistència a les reunions de seguiment del pla

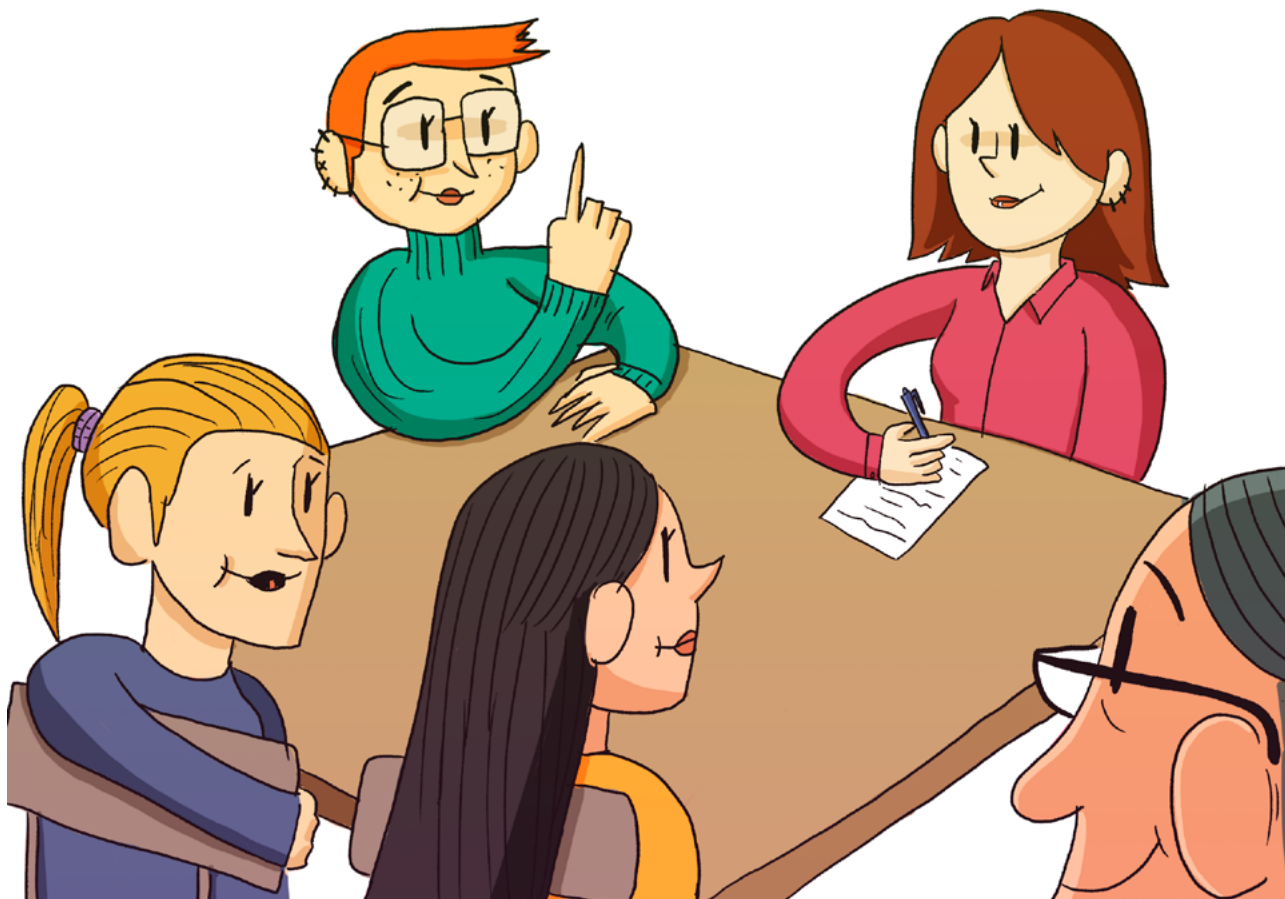
Especial menció requereix el paper del cap d'estudis, figura que ha de coordinar tots els professionals i que ha d'intervindre en el seguiment de la mesura de suport educatiu, proposar horaris i espais i fixar el calendari per a l'avaluació del procés i els resultats.

5.5. RECURSOS PERSONALS: SESSIONS PREVISTES DURANT L'APLICACIÓ DEL PLA D'ACTUACIÓ

En el **pla d'actuació** han de quedar reflectits els moments i llocs en què es realitzi la intervenció per parts dels diversos professionals.

En l'atenció a l'alumnat cal tindre en compte diversos criteris que afavorisquen al màxim la inclusivitat:

- Treballar els continguts dins de l'aula de referència.
- Sols en el cas que siga necessari, l'estudiant pot eixir de l'aula però el menor nombre de sessions possible: una o dues sessions setmanals.



- Si ha d'eixir de l'aula de referència:
 - Que la durada de la sessió siga tan curta com siga possible.
 - Que no perda informació important. En el cas que això arribe a ocórrer el tutor ha de fer el possible per minimitzar-ne les conseqüències.
 - Treballar continguts específics que siguen fonamentals per al desenvolupament de les habilitats lectores.
 - Utilitzar una metodologia o uns materials específics que no puguin ser implementats dins l'aula ordinària amb el grup d'iguals.
 - Afavorir situacions de grup reduït en les quals es potencien les interaccions.
 - Quan calga, es faran sessions individuals per a donar resposta a les necessitats més específiques dels alumnes.
- Cal establir els criteris de retirada dels suports específics.

5.6. TEMPORITZACIÓ DEL PLA D'ACTUACIÓ

En relació amb la temporització del pla d'actuació, l'adaptació s'ha d'elaborar per a un curs escolar i ha de ser planificada per trimestres. Al principi de cada trimestre l'equip docent, assessorat per l'orientador i en col·laboració amb el mestre especialista de Pedagogia Terapèutica, ha d'adaptar les unitats didàctiques incorporant-hi activitats i estratègies que permeten a l'alumne seguir el currículum mitjançant aquestes activitats compensatòries.

El seguiment del **pla d'actuació individualitzat** s'ha de fer en moments diversos al llarg del curs escolar:

A l'inici de curs: a partir de la informació obtinguda des de les diverses fonts.

Trimestralment:

- Valorar els progressos de l'estudiant en cadascuna de les àrees previstes en el pla personalitzat.
- Introduir les modificacions necessàries per tal d'afavorir-ne el progrés.
- Establir la comunicació amb la família i implicar-la en la realització del pla.

Al finalitzar el curs escolar:

- Valorar els progressos de l'alumne en cadascuna de les àrees previstes en el pla.
- Realitzar la proposta de cara al curs següent.
- Seguiment amb la família.

5.7. L' AVALUACIÓ DEL PLA D'ACTUACIÓ

El pla d'actuació és el marc referencial o instrument que tenim per a saber si l'alumne progressa en els seus aprenentatges. És el termòmetre de l'aprenentatge de l'alumne que ens indicarà si progressa o no.

El seguiment i l'avaluació del pla són dos conceptes que van units. Avaluem el pla d'actuació basant-nos en els resultats d'aprenentatge en termes competencials. Si l'alumne va assolint les competències clau i els continguts establerts, es continuarà amb el pla. En cas contrari, es revisarà per tal d'introduir-hi les modificacions oportunes. Aquesta manera de procedir l'aplicarem en el seguiment trimestral del pla d'actuació, perquè, com ja hem dit abans, seguiment i avaluació van de la mà.



6. PAUTES D'ACTUACIÓ I ESTRATÈGIES PER AL CENTRE, EL PROFESSORAT I L'ALUMNAT

6.1. PER AL CENTRE

El centre en conjunt ha de ser coneixedor del ventall d'actuacions, projectes i documents que faciliten la resposta educativa en un context inclusiu entre els quals es troben el disseny universal d'aprenentatge i el document pont. A continuació, en fem una breu resum.

DISSENY UNIVERSAL D'APRENTATGE

Als anys 70 als Estats Units, l'arquitecte Ronald L. Mace fundador del Centre per al Disseny Universal (CDU) va encunyar el terme «disseny universal» i el va definir com: "el disseny de productes i d'entorns que qualsevol persona pugui utilitzar en la major mesura possible, sense necessitat d'una adaptació posterior destinada a un públic específic" (CDU, 1997). L'objectiu d'aquest moviment arquitectònic era dissenyar i construir edificis i espais públics pensats per a atendre la varietat de necessitat d'accés, comunicació i ús dels potencials usuaris.

S'entén que la diversitat és inherent als grups humans i oferir diferents alternatives no sols beneficia tothom sinó que permet als individus triar la opció que consideren més còmoda. També que la diversitat i les necessitats no han de ser permanents, al llarg de la vida poden variar. Consideren que es pot parlar d'entorns discapacitats quan no estan dissenyats universalment per donar cabuda a totes les persones. Si un individu no té possibilitat d'accedir per si mateix a un edifici, no és perquè estiga discapacitat, sinó perquè és l'edifici qui ho està.

El Reial decret legislatiu 1/2013, de 29 de novembre, introdueix el concepte «disseny universal» (article 2, disseny universal o disseny per a totes les persones i l'accessibilitat universal (article 3).

En l'àmbit educatiu el disseny universal de l'aprenentatge (DUA) pretén aplicar els principis del disseny universal (DU) al disseny del currículum dels diferents nivells educatius. Ha estat desenvolupat pel Centre de Tecnologia Espacial Aplicada (CAST), i en un principi la seua finalitat consistia a desenvolupar tecnologies que pogueren servir de suport en el procés d'E-A de l'alumnat amb NESE per tal que accediren al mateix currículum del grup-classe. En els inicis van dissenyar llibres electrònics amb característiques i funcions com ara convertir el text en àudio i permetien que foren accessibles a tots els alumnes. Van concloure que aquestes tecnologies eren utilitzades per l'alumnat amb NESE i també per aquells alumnes que preferien escoltar el text, i tots obtenien millors resultats. Van posar de manifest que les dificultats per a accedir a l'aprenentatge eren degudes a la naturalesa dels materials didàctics, mitjans i metodologies utilitzats en l'activitat docent, que no satisfien la diversitat de l'alumnat pel fet que eren massa rígids, més que per la discapacitat o habilitats dels alumnes.

CAST afirma que dissenyar el currículum des del principi de forma universal permet atendre les necessitats de tots els alumnes, és a dir, la diversitat de l'aula, permet la creació de dissenys flexibles i personalitzats que permeten progressar els alumnes des d'on ells estan i no de d'on nosaltres imaginem que estan (CAST 2011:3).

Les últimes investigacions de la neurociència sobre com es comporta el cervell durant el procés d'aprenentatge conclouen que hi ha una diversitat cerebral i una diversitat en l'aprenentatge (Rose i Meyer, 2000).

El cervell té una estructura modular, és a dir, que es compon de diversos mòduls o regions especialitzades en el tractament de la realitat. En funció de la tasca, s'activen uns mòduls o altres. Treballen en paral·lel i poden activar-se simultàniament per tractar tots els elements d'un mateix estímul.

Les persones presenten una diversitat neurològica que depén de la quantitat d'espai cerebral que ocupa cada mòdul, dels mòduls implicats en la resolució d'una mateixa tasca.

En els processos d'aprenentatge hi ha tres tipus de subxarxes cerebrals especialitzades:

1. De reconeixement: especialitzades a percebre la informació i assignar significats.
2. Estratègiques: especialitzades a planificar, executar i monitorar les tasques motrius i mentals.
3. Afectives: especialitzades a assignar significats emocionals a les tasques. Relacionades amb la motivació i la implicació en l'aprenentatge.

Tenint en compte la variabilitat existent quant al funcionament de les xarxes en els alumnes, els mitjans tradicionals en l'ensenyament com ara la parla, el text escrit i la imatge exclouen del procés d'E-A aquells alumnes que no estan en aquesta sintonia, per una part, i per l'altra, aquells alumnes que no presenten cap dificultat, només posaran en funcionament determinats mòduls cerebrals i, per tant, només desenvoluparan unes determinades capacitats (les que requereix aquest mitjà), en detriment d'altres que s'hagen desenvolupat amb altres mitjans.

CAST proposa que el docent dispose de diversos mitjans d'ensenyament perquè l'alumne trie el que millor s'adapte a les seues capacitats i preferències.

Els 3 principis bàsics, cadascun dels quals es desenvolupa mitjançant tres pautes i diverses claus o punts de verificació, són:

Principis

Els docents han d'oferir als alumnes un ampli ventall d'opcions per a l'aprenentatge: aquests principis estan relacionats amb les tres xarxes cerebrals anteriorment indicades:

1. Proporcionar múltiples formes de representació.
2. Proporcionar múltiples formes d'expressió.
3. Proporcionar múltiples formes d'implicació.

Pautes

Són un conjunt d'estratègies per a aconseguir que el currículum puga ser accessible i eliminar barreres. Moltes pautes ja estan integrades en la pràctica docent i d'altres poden ser noves però útils per a respondre a les necessitats dels alumnes.

Les pautes es poden aplicar a qualsevol component del currículum, moment o tasca.

Pautes de Disseny Universal per a l'Aprenentatge

41

UNA GUIA PER A LA COMUNITAT EDUCATIVA



© 2011 by CAST. All rights reserved. www.cast.org, www.udlcenter.org.
 APA Citation: CAST (2011) *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wake eld, MA: Author.

CAST

CURRÍCULUM I DOCUMENT PONT

El document pont elaborat pel Servei de Formació del Professorat pretén ser un instrument facilitador en la programació i avaluació de les competències clau.

Conté una concreció curricular de l'etapa EP i proposa una estructura relacional dels elements prescriptius del currículum; objectius d'etapa, continguts, criteris d'avaluació, estàndards d'aprenentatge i competències clau. Aquesta estructura permet fer explícita la integració de les competències en el currículum incorporant els indicadors d'aconseguit, element de caràcter orientatiu relacionat amb les competències.

Els indicadors d'aconseguit estan elaborats a partir dels criteris d'avaluació i són l'element que fa possible graduar per a cada nivell d'etapa el rendiment o aconseguiment que cada alumne ha d'assolir. Són elements elaborats per a la instrucció i per a l'avaluació dels aprenentatges.

Tant els criteris d'avaluació com els indicadors d'aconseguit estan redactats en termes competencials com a resultats d'aprenentatge i inclouen processos de diferents nivells de complexitat, continguts de diversos tipus i contextos de realització adequats a la naturalesa de l'execució dels aprenentatges que evidencien amb l'objecte de possibilitar-ne l'observació i avaluació en contextos reals. Estan seqüenciats de manera progressiva i diferenciada per tal de facilitar la identificació i avaluació dels aprenentatges bàsics de cada nivell i permeten d'aquesta manera l'atenció a la diversitat de les programacions d'aula i la continuïtat dels aprenentatges entre els nivells de l'etapa.

Els indicadors d'aconseguit, pel fet que concreten de forma precisa i detallada els resultats de l'aprenentatge que l'alumne ha d'assolir, es poden relacionar amb les competències amb major precisió i permeten la programació conjunta de continguts i competències.

El caràcter orientatiu dels indicadors d'aconseguit permet als centres adaptar-los al seu context i plantejaments metodològics.

El document permet visualitzar la progressió dels elements que interrelaciona al llarg de tots els nivells de l'etapa. Permet també visualitzar per a cadascun dels indicadors d'aconseguit els nivells de competència que faran possible la programació i l'avaluació dels aprenentatges de reforç i realitzar les ACIS per a l'alumne que presenta NESE, i en facilita així la inclusió. Es pot consultar en:

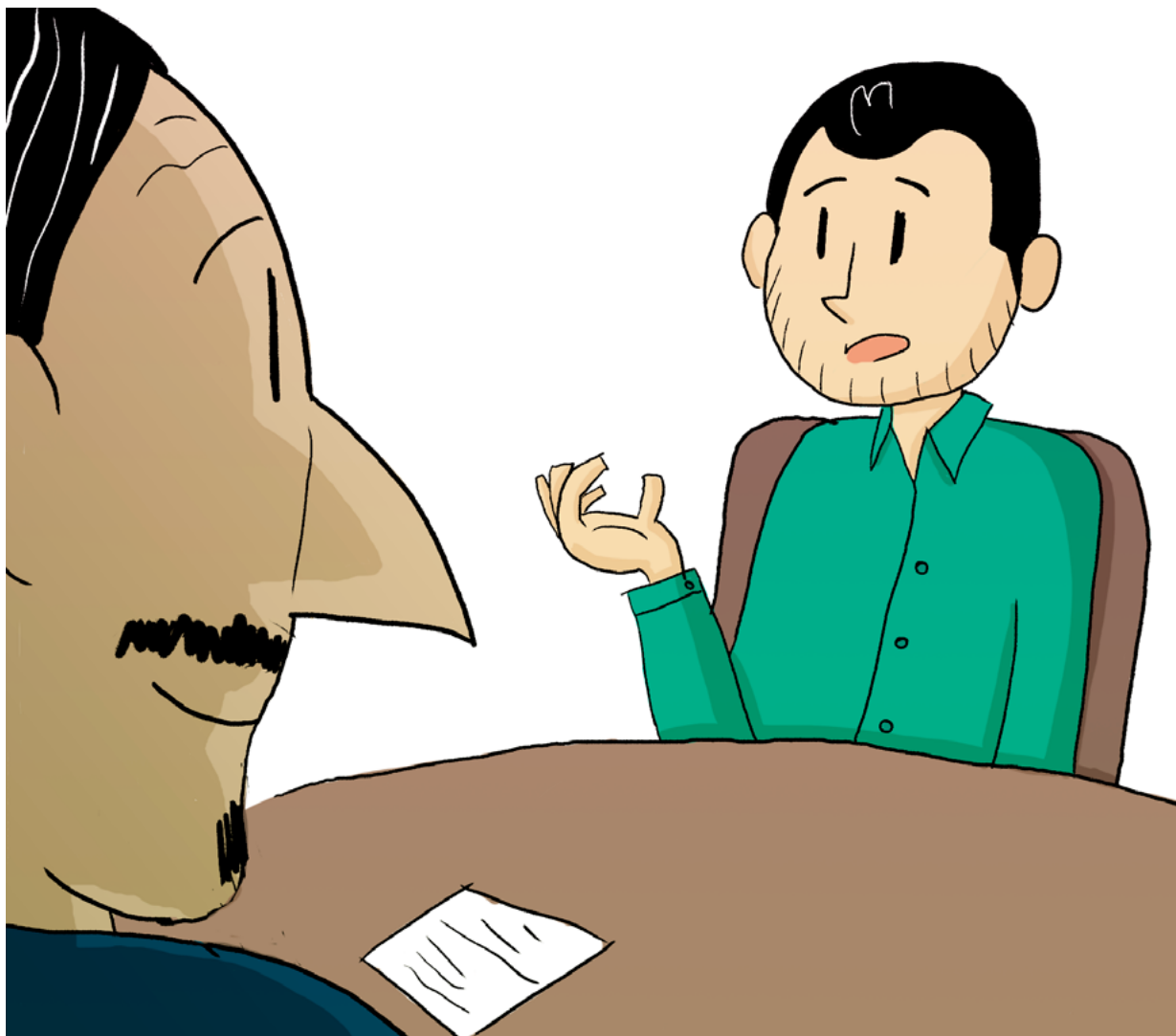
<http://mestreacasa.gva.es/web/sfp/dp>

6. 2. PER AL PROFESSORAT

- Mantindre altes expectatives cap als alumnes.
- Adaptacions en els elements d'accés i no prescriptius de currículum: metodologia, avaluació....
- Situar l'alumne tan pròxim al professor, a la pissarra, a les fonts d'informació... com siga possible.
- Supervisar contínuament les tasques de l'alumne, comprovant que ha comprés el material escrit que ha de manejar; explicar-li-ho verbalment.
- Ajudar-lo en les tasques de desxifrar la informació escrita amb ajudes orals, fonamentalment.
- Ajudar l'alumne en la seua "zona de desenvolupament pròxim" per a promoure l'aprenentatge.



- En els textos escrits, convé procurar que realitzi una anàlisi d'oracions amb seqüències verbals en lloc d'escrites; només al final d'aquest procés oral podrà arribar a identificar les oracions escrites, després de treballar-les verbalment.
- Utilitzar sempre que es pugui l'avaluació oral sobre l'escrita. L'ús del llenguatge escrit sempre el penalitzarà en l'avaluació de l'alumne.
- No oblidar que també cal posar l'alumne en situacions d'avaluació "normalitzada" com la que realitzen la resta dels companys. En aquests moments s'aconsella comentar amb ell tot sol novament les preguntes o exercicis realitzats. Això completarà l'avaluació real dels seus coneixements.
- Els tipus d'avaluació alternativa poden ser, entre altres, els següents:
 - L'avaluació dels coneixements per escrit es pot fer mitjançant preguntes que impliquen respostes de classificar paraules, emplenar amb vertader/fals, completar frases amb una o dues paraules, en lloc de preguntes que exigeixen redactar frases llargues o xicotets textos, perquè l'alumnat amb DEA-L, en estar pendent d'expressar els continguts, dedica menys recursos a l'expressió escrita i comet errors ortogràfics.
- Al començament de la reeducació cal disminuir la freqüència de lectura en veu alta.
- Preparar l'alumne per a quan hagi de llegir davant dels companys, ajudant-lo al seu costat a l'hora, per exemple, de desxifrar paraules.
- Davant les lectures en veu alta, es valorarà amb l'alumne les millores que ha aconseguit i les dificultats que té encara.
- En funció de la velocitat lectora desenvolupada, es pot calcular la grandària del paràgraf que li podem donar en la pròxima lectura. En ocasions es pot retallar el tros que ha de llegir.
- Donar-li suport mentre realitza els exercicis i preguntar-li les dificultats que hi troba.
- Utilitzar contínuament l'autoavaluació perquè pugui comparar els seus progressos en comparació amb ell mateix.
- Donar-li més temps per a organitzar els treballs.
- Les tasques que se li proposen han de ser concordes al seu nivell individual. Atés que necessiten més temps, haurem de controlar la quantitat de la tasca, no la dificultat.
- Pel que fa als deures per a casa, que no siguin molt extensos. Cal acordar amb els pares la quantitat i el nivell de dificultat.



- L'alumne amb DEA-L té moltes dificultats d'atenció. El seu nivell d'atenció varia al llarg del dia.
- Cal fer-li saber que pot preguntar sobre tot allò que no comprén. Repetir-li les coses i les explicacions tantes vegades com calga. Assegurar-se que entén les tasques.
- Utilitzar esquemes i gràfics en les explicacions de classe que ajuden l'alumne a la comprensió. Els esquemes i gràfics faciliten la comprensió del conjunt i la ubicació dels detalls.
- Partir d'explicacions globals abans de passar a la comprensió de les parts.
- La dificultat més important es troba en la comprensió, i en la majoria d'ocasions no en són conscients, per la qual cosa caldrà ajudar-los en:

1. El llenguatge oral.
 2. El desenvolupament metacognitiu, la reflexió conscient del que és el llenguatge escrit, els processos, les fallades i com resoldre les dificultats de comprensió.
- Cal proporcionar-li una sèrie d'estratègies seqüencials i molt ben estructurades:
 - Estratègies abans de la lectura:
 - Els lectors poden anticipar el text fent-li una ullada, mirant els dibuixos, gràfics, examinant el títol i els subtítols.
 - Les anticipacions que fa l'alumne abans de llegir un text augmenten la comprensió explícita i implícita, ja que faciliten l'activació dels coneixements previs.
 - Estratègies **durant la lectura**:
 - Identificar i jerarquitzar les idees del text.
 - Una altra estratègia consisteix en la confirmació i correcció del text, quan calga. L'activitat de relectura és també bastant comuna.
 - Estratègies **després** de la lectura:
 - Realitzar esquemes, resums i mapes conceptuals després de la lectura.
 - Idioma estranger en alumnes amb DEA-L

Tot i que aquests alumnes presenten majors dificultats, poden progressar sempre que se'ls proporcione l'estructura, el temps i la pràctica necessària per a adquirir els elements bàsics a tots els nivells (lectura, expressió oral i comprensió).

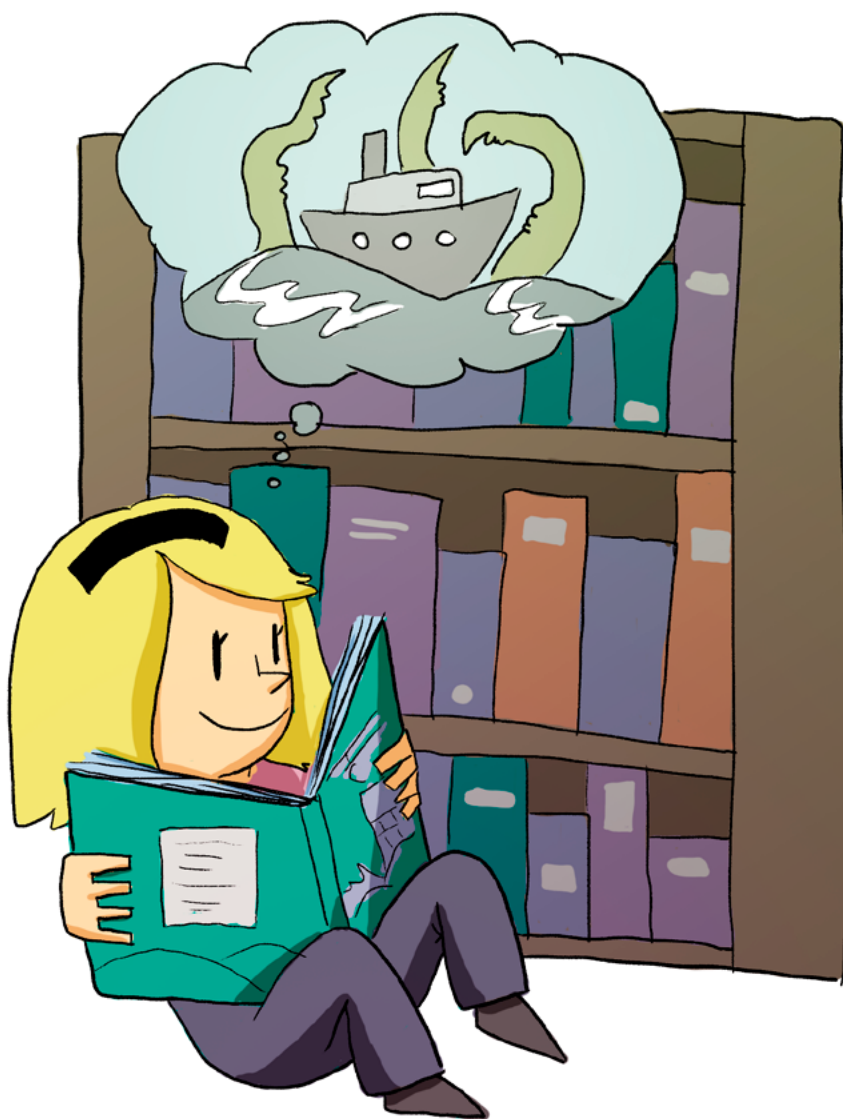
Un mètode que se sol utilitzar en les llengües estrangeres és el d'aprendre textos de memòria abans de començar a treballar sobre la pronunciació i l'ortografia de cada paraula. S'ha d'insistir molt en les diferències i similituds entre l'idioma nou i la llengua materna. Les regles gramaticals s'expliquen repetides vegades en tots dos idiomes. En aprendre un segon idioma poden comprendre millor les normes lingüístiques en el seu idioma matern.

Generalment el procés d'aprenentatge del segon idioma és semblant a l'aprenentatge del primer idioma, coincidisca o no amb la llengua materna. Els alumnes de més de set anys que no aprenen simultàniament a parlar, llegir i escriure el segon idioma són els que més dificultats tindran posteriorment per a adquirir majors aptituds escrites i gramaticals.

6.3. PER A L'ALUMNAT

D'una banda, de manera general i per a tot l'alumnat, el decàleg per a ser un bon lector o una bona lectora es pot resumir en:

1. Reserva't una estona cada dia per a llegir. Cerca el moment preferit per a llegir els llibres que més t'agraden.



2. Cerca la manera que et lliguen o contenen contes, llibres o històries. Els pares i els iaïos en saben molt.
3. Visita la biblioteca més propera a ta casa i també les llibreries. Pots fer-te el carnet de lector si encara no el tens.
4. Fixa't com lliguen els pares i els iaïos.



5. Quan t'abellisca llegir, llig sense fer altres coses que et distrauen.
6. Si no comprens alguna cosa, pregunta el significat, no et quedes amb el dubte.
7. Demana consell als pares, als mestres o al bibliotecari en la tria de llibres quan no sàpies què llegir.
8. Aprofita qualsevol moment i ocasió per llegir.
9. Els teus amics són els millors companys de lectura, pots intercanviar llibres amb ells.
10. Organitza la teua pròpia biblioteca.

D'altra banda, Rachel Davies, BA, en *Traumatismos del lenguaje*, comenta el que poden fer els alumnes:

1. Tots aprenem de manera diferent. Intenta esbrinar com aprens. Aprens millor observant, escoltant o amb experiència directa?

2. Organitza't:

- Fes còpies dels teus horaris escolars i col·loca'ls per casa: a la cuina, a l'habitació, on fas els deures...
- Anota en l'agenda les dades dels exàmens, cites, activitats extraescolars, deures...
- Tingues el telèfon d'un parell d'amics que et puguin ajudar en un moment donat si no has apuntat els deures.
- Abans d'anar-te'n a dormir, prepara la motxilla amb tot el que necessites a l'endemà. Això farà que comences el dia amb més tranquil·litat.
- Aprén a conèixer el teu ritme. No intentes fer els deures quan estigues cansat o amb fam o en moments baixos del dia.
- A casa, intenta disposar d'un lloc tranquil sense distraccions on pugues fer els deures.
- Les tasques llargues, divideix-les en parts més curtes i fes pauses amb freqüència.

3. A l'escola:

- Seu a primera fila, lluny de les finestres, per evitar distraccions.
- Durant les classes, pren notes de la informació que vullgues recordar.
- Millora el coneixement de les TIC, poden ser de gran ajuda.
- Demana ajuda al professor per a allò que no hages comprés.
- Les tasques escolars poden resultar-te difícils, però no és una excusa per a no donar el millor de tu mateix.
- Utilitza les TIC per a millorar les teues tècniques de treball intel·lectual.

6.4. LA INTERVENCIÓ AMB L'ALUMNAT QUE PRESENTA DEA-L I EL PADIE

Com ja s'ha anomenat en altres apartats d'aquesta guia, la intervenció i les mesures d'atenció a la diversitat per a l'alumnat amb DEA-L, com també les orientacions al centre, professorat, alumnat i família han de quedar reflectides al PADIE i al PEC del centre escolar.



7. PAUTES D'ACTUACIÓ I ESTRATÈGIES PER A LES FAMÍLIES

De manera general, un puntal molt important en el suport i l'assessorament a les famílies el constitueixen els programes formatius per a pares i mares, escoles de pares i mares que es poden dur a terme en diferents àmbits, de centre, localitat o comarcals.

No obstant això, davant un cas de DEA-L al si de la família, és important que els pares siguin coneixedors de les dificultats del seu fill i col·laboren amb el mestre per tal d'evitar actituds d'ansietat i impotència. La col·laboració de les famílies facilitarà la intervenció en les dificultats específiques que presenta el seu fill. El foment d'actituds familiars ajuden a afrontar els problemes de manera positiva.

Com poden els pares i mares ajudar el seu fill o la seua filla?

1. Alguns suggeriments

- Mantindre expectatives altes cap als nostres fills.
- Transmetre al xiquet/a el suport emocional que necessita.
- Mantindre l'esperança de la millora i l'èxit.
- Informar-se de les dificultats individuals que presenta el seu fill/a.
- Enfortir la seua autoestima, agrair i valorar el seu esforç.
- Procurar actituds d'escolta i de comprensió dels problemes que puguin presentar-se.
- Crear a casa un ambient estructurat en les rutines; la constància i la regularitat són importants.
- Programar conjuntament les hores d'estudi de cara als exàmens, tasques assignades i treballs de llarga durada.

- Afavorir lectures necessàries, com ara instruccions de jocs, receptes, normes esportives, etc.
- Organitzar les tasques per ordre de dificultat.
- Disposar d'una habitació o un lloc tranquil per a l'estudi.
- Utilitzar elements visuals que complementen la lectura.
- Repartir la supervisió de les tasques de forma compartida entre ambdós progenitors.
- Evitar actituds de sobreprotecció, que convertisquen els infants en més dependents i menys resolutius.
- Ajudar en l'acceptació de les seues limitacions i treballar positivament les frustracions.
- Donar-li una explicació adequada perquè puga entendre què li passa i en què consisteixen les seues dificultats.
- Conèixer els seus interessos i utilitzar-los com a elements motivacionals.
- Utilitzar programes informàtics, com els convertidors de text a àudio, que són un recurs fantàstic i un avanç enorme per a tothom.
- Fer servir tècniques de relaxació, tant els pares com amb el nen, que ajuden a superar la tensió i l'estrés.

2. Algunes idees pràctiques per etapes

La participació dels pares en les activitats de lectura del seu fill està relacionada amb el rendiment lector. És important la implicació dels pares i el treball conjunt amb les famílies en el procés d'adquisició i consolidació de la lectura.

En la *Guia de buenas prácticas. El profesorado ante la enseñanza de la lectura* es proposen idees pràctiques per etapes que es poden realitzar des de l'entorn familiar.

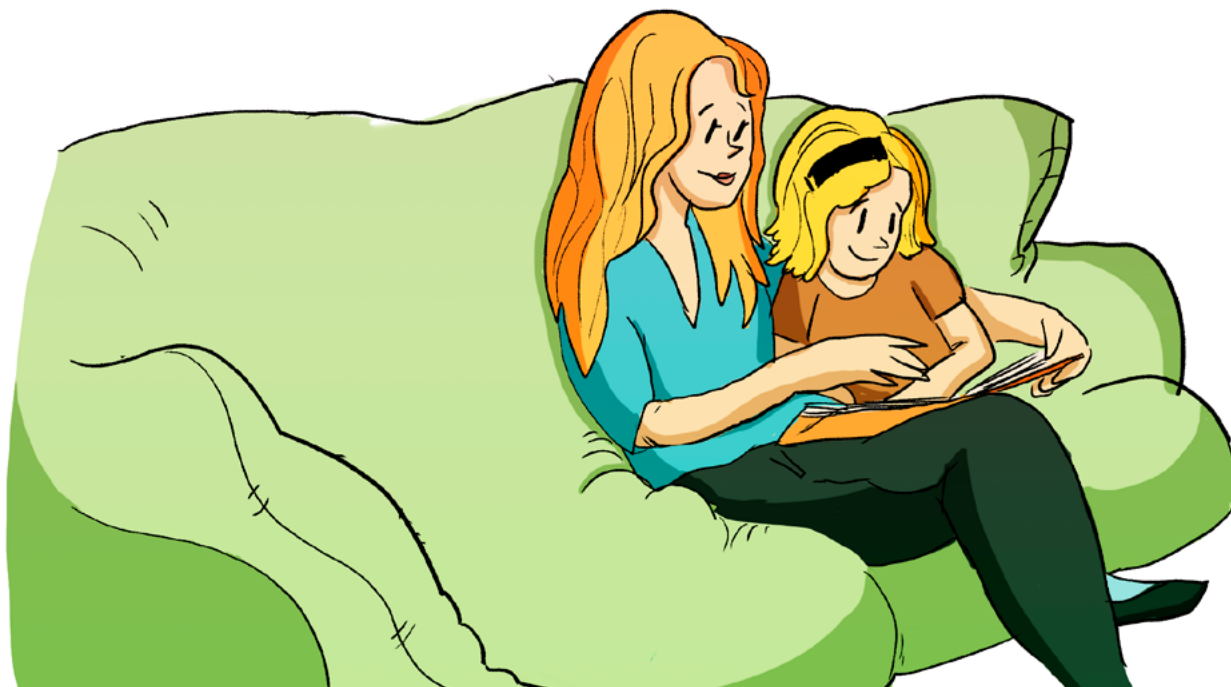
Si el vostre fill o filla està en educació infantil

- Aproveiteu qualsevol situació de la vida quotidiana per despertar la curiositat per tot tipus de text escrit: literari, funcional i d'informació o consulta.
- Parleu al vostre fill/a utilitzant un llenguatge ric i expressiu. Amb les nostres explicacions, els xiquets/es aniran aprenent molt sobre la llengua escrita i sobre els escrits que fem servir habitualment.

- Pareu atenció a les preguntes dels nens sobre la lectura, fins i tot abans que comencen a aprendre formalment a llegir i a escriure.
- Practiqueu la lectura de contes en veu alta, així acosteu el vostre fill o filla als mons meravellosos creats per la literatura.
- Faciliteu la lectura d'altres tipus de textos: llibres il·lustrats sobre animals, endevinalles, embarbussaments, jocs de paraules, poesies, etc. Visqueu el que lligen. Connecteu el que llegeixen amb el que succeeix en la vida quotidiana.
- Canteu cançons, llegiu-li llibres de rimes i digueu embarbussaments divertits. Aquests ajuden que els xiquets es tornen sensibles als diferents sons que contenen les paraules. Es poden utilitzar titelles per fer l'activitat més atractiva.

Si el vostre fill o filla està en el primer cicle d'educació primària

- Continueu les pràctiques recomanades per a l'educació infantil.
- Presenteu la lectura com una manera divertida i emocionant d'ocupar el temps lliure.
- Mostreu entusiasme amb la seua incipient habilitat lectora.
- Propicieu un clima agradable i relaxat per a la pràctica de la lectura.
- Suggeriu-li lectures, no l'obligueu a llegir.
- Sigueu molt pacient amb el ritme de lectura del vostre fill o filla. El millor que pot fer un xiquet en aquesta etapa és llegir detingudament cada paraula; no l'animeu a endevinar. Quan es coneixen les lletres, encara no se sap tot sobre la lectura.
- Afavoriu l'hàbit de la lectura. L'única manera de fer-ho és posant-lo en pràctica cada dia. És recomanable dedicar cada dia un temps a la lectura en contextos lúdics: lectura compartida, lectura de contes, etc.
- Practiqueu jocs diversos que ajuden a desenvolupar la consciència fonològica (dòmino de lletres, mots encreuats, «veig, veig...», paraules encadenades...)



Si el vostre fill o filla està en el segon o tercer cicle d'educació primària

- Continueu amb les pràctiques anteriors.
- Realitzeu activitats per fomentar la comprensió: que el nen explique el que ha llegit, prediga el que creu que passarà a la història, faça preguntes o aclarisca termes.
- No ocupeu tot el seu temps lliure amb altres activitats. Deixem temps per llegir.
- Ajudeu-lo a distribuir els deures d'acord a un pla de treball que es plasme de manera visual.
- A casa poseu els llibres a l'abast del vostres fills i filles, de manera que puguin llegir una vegada i una altra els que els agraden. No sempre cal comprar llibres per poder llegir-los; fem ús dels serveis de préstec i intercanviem llibres entre familiars, amics...
- Convertiu la lectura en una activitat de cada dia.
- Parleu durant els menjars i en altres estones que estigueu junts. Els xiquets aprenen millor les paraules quan les senten freqüentment. Aprofitem tota oportunitat per presentar-li paraules noves i interessants.

- Pregunteu al professorat de quina manera el podeu ajudar.
- Convertiu-vos en lector i escriptor, perquè els xiquets aprenen els costums de les persones que els envolten. Aneu a la biblioteca amb freqüència, allà hi ha activitats per a tota la família, com per exemple, lectura de contes, ordinadors...

Finalment, si el xiquet/a presenta dificultats específiques per aprendre a llegir, a més del que s'ha dit anteriorment, hem de tindre en compte que l'ensenyament que reba ha de ser: explícit, sistemàtic i intens. Alhora, hem d'oferir suport emocional per mantindre la seua autoestima.

Un ensenyament primerenc eficaç pot ser insuficient per prevenir problemes d'aprenentatge de la lectura en alguns xiquets i xiquetes. La investigació mostra que alguns xiquets amb millores inicials gràcies als programes d'intervenció no mantenen la millora en els anys posteriors. Aquests resultats ens ensenyen que hem de ser tenaços i brindar un ensenyament intens i perllongat a aquells que tenen més problemes.

Si el vostre fill/filla està en l'educació secundària obligatòria i postobligatòria

- Manteniu les bones pràctiques de l'etapa anterior, adequant-les a l'edat dels vostres fills i filles.
- Parleu amb el vostre fill/a sobre les exigències que la nova etapa pot plantejar-li.
- Mostreu interès pel que el vostre fill/a fa, compartint sabers, llibres, recerques en Internet de materials...
- Compartiu amb els vostres fills opinions sobre lectures.

3. Les recomanacions del Centre d'Educació i Investigació

Deu principis bàsics per a crear bons lectors:

1. Donar exemple

Les persones adultes som un model de lectura per als nens i les nenes. Llegim davant d'ells; gaudim llegint.

2. Escoltar

En les preguntes dels nens i les nenes està el camí per continuar aprenent. Estiguem pendents dels seus dubtes.

3. Compartir

El plaer de la lectura s'encomana llegint junts. Llegim contes, contem contes.

4. Proposar, no imposar

És millor suggerir que imposar. Evitem tractar la lectura com una obligació.

5. Acompanyar

El suport de la família és necessari en totes les edats. No els deixem sols quan aparentment saben llegir.

6. Ser constants

Cada dia cal reservar un temps per a llegir. Busquem moments relaxats, amb bona disposició per a la lectura.

7. Respectar

Els lectors/es tenen dret a triar. Estiguem pendents dels seus gustos i com evolucionen.

8. Demanar consell

L'escola, les biblioteques, les llibreries i els seus especialistes seran excel·lents aliats. Fem-hi una visita.

9. Estimular, encoratjar

Qualsevol situació pot proporcionar-nos motius per arribar als llibres. Deixem sempre llibres atractius a l'abast dels nostres fills i filles.

10. Organitzar-se

La desorganització pot estar renyida amb la lectura. Ajudem-los a organitzar-se: el seu temps, la seua biblioteca...

4. Algunes consideracions quant a l'aplicació de programes en l'entorn familiar

En l'actualitat els programes per al tractament de les DEA-L són nombrosos. En el cas de decidir-se per un programa o tractament, és fonamental primer de tot informar-se sobre l'eficàcia d'aquest. Tot programa o tractament ha de tindre en compte dos aspectes:

- L'entrenament fonològic.
- Ha de centrar-se en el problema específic que presente l'alumne DEA-L mitjançant tasques relacionades amb la lectura.

Tanmateix, els programes han d'anar avaluant-se amb periodicitat per tal de mesurar els avanços o les millores que els xiquets i xiquetes experimenten.

8. LES FUNCIONS EXECUTIVES I L'EDUCACIÓ EMOCIONAL: MODELS I EXEMPLES DE PROGRAMES ESPECÍFICS

Ha quedat de manifest en les pàgines precedents la importància de l'equilibri emocional i d'un bon funcionament executiu dels alumnes en el procés de superació de les DEA-L. Seguidament aprofundirem un poc més en la comprensió de les funcions executives i l'educació emocional.

8.1. FUNCIONS EXECUTIVES

Què entenem per funcions executives?

Definim les funcions executives com les habilitats cognitives autodirigides internament al servei d'una meta. Guien la nostra conducta i l'activitat cognitiva i emocional. És un nivell de funcionament cognitiu d'ordre superior que implica les capacitats mentals necessàries per a la formulació d'objectius i la planificació d'estratègies adequades per a aconseguir-los, optimitzant el rendiment (Lezak 1995, citat per Barroso i León-Carrión). Els estudis per neuroimatge les situen en el lòbul prefrontal. El desenvolupament del lòbul prefrontal i el funcionament executiu adapten els impulsos innats a les normes socials.

Les funcions executives ens ajuden a:

- **Establir l'objectiu** que volem.
- **Planificar** i triar les estratègies adients per a assolir l'objectiu.
- **Organitzar** i administrar les tasques.
- **Seleccionar** les conductes adequades.
- **Ser capaços d'iniciar, desenvolupar i finalitzar** les actuacions necessàries.
- **Resistir la interferència** del medi, evitant els estímuls distractors.
- **Inhibir** les conductes automàtiques.

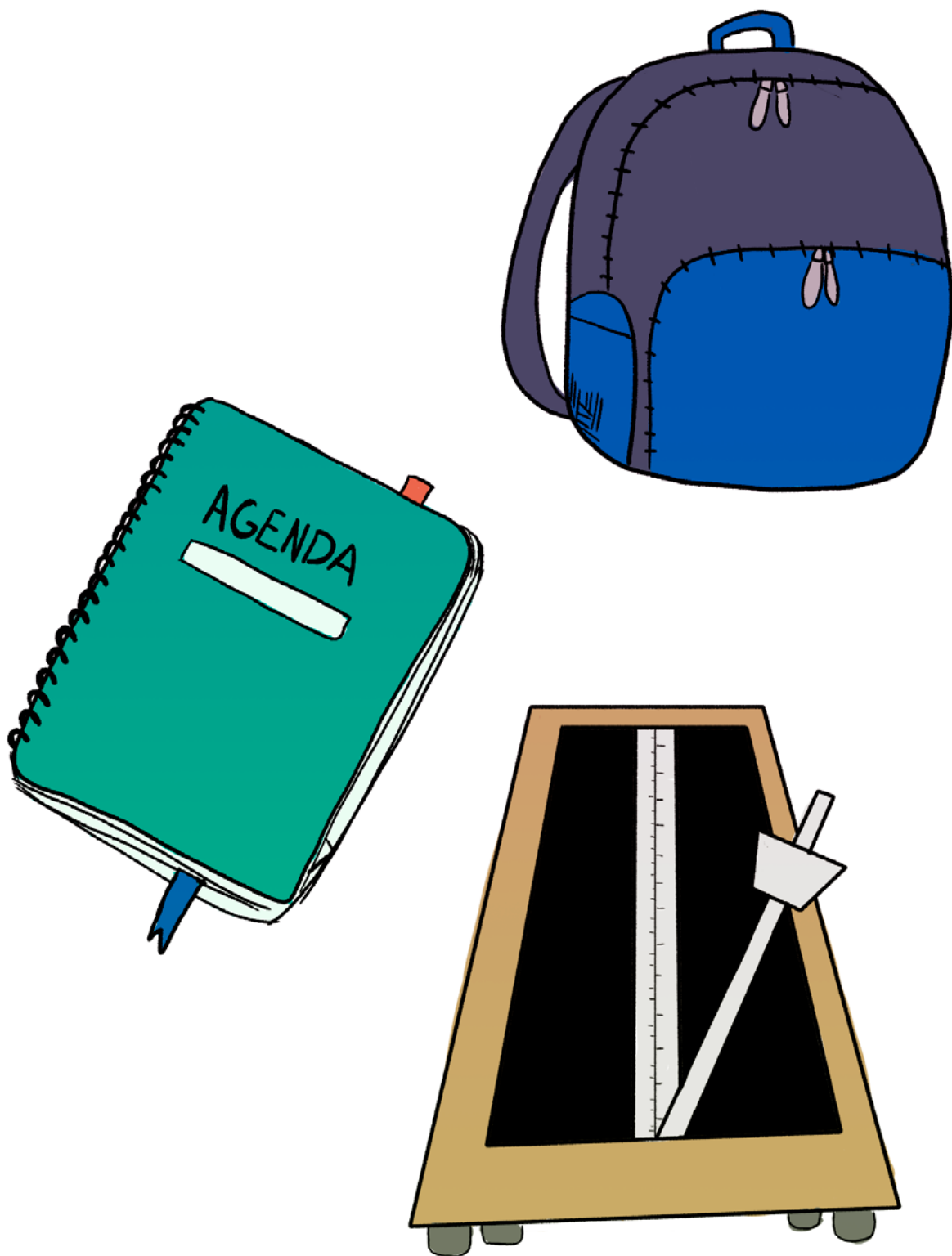
- **Supervisar** el que estem fent i prendre consciència dels errors.
- **Preveure** les conseqüències.
- **Canviar els plans** per tal de rectificar els errors.
- **Controlar el temps** i aconseguir la meta en el temps establert.

Com es desenvolupen les funcions executives?

De manera progressiva, a mesura que el lòbul prefrontal del cervell es desenvolupa. S'inicia en els primers anys i sobre els 10 anys els xiquets i xiquets adquireixen la capacitat per canviar d'una estratègia a una altra. Es consolida en l'adolescència.

Cronologia del desenvolupament de les funcions executives

EDAT	DESENVOLUPAMENT DE LES FUNCIONS EXECUTIVES
6 mesos	Comencen a ser capaços de recordar representacions senzilles.
8 mesos	Busquen els objectes que desitgen.
12 mesos	Inici de les adquisicions de les funcions executives.
3 anys	Inhibeixen conductes instintives, amb errors de perseveració. Comencen a anticipar i preveure dificultats.
4 anys	Entra en joc la memòria operativa, mantenen informació i inhibeixen respostes. Augmenta la capacitat de prendre decisions amb un component afectiu.
6 anys	Millora la capacitat d'inhibició de conductes. Són capaços de planificar tasques senzilles i desenvolupar estratègies. Quant al pensament, comencen a guiar-se per la lògica i no per la percepció. Augment en el desenvolupament de la capacitat de prendre decisions i del control emocional.
5-8 anys	Augment de la memòria de reconeixement, formació de conceptes i atenció selectiva. Habilitats de planificació i organització.
7-9 anys	Desenvolupament de la flexibilitat cognitiva, dirigir activitats cap a una meta i objectius concrets. Habilitats de planificació i organització.
9 anys	Capacitat de monitorar i regular accions. Increment de la memòria de treball espacial.
10-12 anys	Maduració de la capacitat d'inhibició, flexibilitat cognitiva i memòria de treball.
11 anys	Adquisició del nivell d'inhibició com l'adult.
11-13 anys	Període de reforçament i maduració del control executiu.
18 anys	Punt important en el desenvolupament.



Quins són els indicadors d'alerta de les dificultats en el funcionament executiu?

El desenvolupament de les funcions executives es pot observar des dels primers mesos de vida dels xiquets i xiquetes: en la manera que juguen, en les habilitats de la vida diària, en el seguiment de les regles del joc, en la capacitat que mostren a resoldre problemes senzills a partir d'informació prèvia... No obstant això, ens permeten proposar alguns indicadors observables que, a manera de claus, ens podrien servir de guia en la detecció de possibles disfuncions en el funcionament executiu:

- Dificultat de saber com iniciar les tasques.
- Es pot enfocar en els detalls o en la situació general, però no en les dues coses a la vegada.
- No és capaç de calcular el temps que li pot exigir una tasca.
- Fa les coses molt ràpidament, però de manera descuidada. Si les fa lentament, no acaba les tasques.
- Continua amb una mateixa planificació, encara que no funcione.
- Té problemes de prestar atenció i es distrau amb facilitat.
- S'oblida del que parlava si l'interrompen.
- Necessita que li repetisquen les instruccions diverses vegades.
- Té dificultats en la presa de decisions.
- Li costa canviar d'una activitat a una altra.
- De vegades no troba la paraula adequada per explicar les coses amb detall.
- No és capaç de pensar en més d'una cosa a la vegada.
- Manifesta dificultat per realitzar les activitats de la vida quotidiana esperades per l'edat.
- Realitza les activitats de forma impulsiva i desorganitzada.
- De vegades presenta conductes compulsives.
- Manifesta una afectivitat pobre o restringida.
- De vegades reacciona emocionalment de forma inapropiada o sobtada.
- Pobra capacitat d'organització.
- Pobra planificació del temps.
- Dificultat en el seguiment d'instruccions.
- Inflexibilitat de pensament.

- Dificultats en la focalització o l'atenció.
- Manifestació de constant frustració en no aconseguir amb èxit les activitats pròpies.
- Dificultat en la convivència amb altres persones.
- De vegades pot manifestar comportament agressiu davant de situacions problemàtiques.
- Sovint té dificultat per a inhibir comportaments o comentaris.



Quines són les principals dificultats quant al funcionament executiu?

• INHIBICIÓ

Impulsivitat: dificultat per a aturar-se i pensar abans d'actuar. No permet l'actuació de la resta de les funcions executives.

Dificultat per inhibir la distracció. Qualsevol cosa els desvia del seu pla d'acció.

Dèficit en l'**autocontrol** que es manifesta en conductes i respostes inadequades.

• INATENCIÓ

Atenció selectiva: dificultat per a seleccionar i captar la informació rellevant. Tendència a captar els estímuls irrellevants que impliquen gratificació immediata.



Atenció sostinguda: dificultat per a mantindre l'atenció davant de tasques que requereixen un esforç mental sostingut.

Atenció dividida: dificultat per a passar d'un estímul a un altre o atendre'ls els dos al mateix temps.

Arousal (o alerta): dificultat per a prestar atenció als estímuls rellevants i activar-se per a començar les tasques voluntàriament.

- **MEMÒRIA DE TREBALL**

Dificultat per a retindre la informació, tractar-la i evocar-la.

Dificultat en la memòria retrospectiva i prospectiva: pobresa en la gestió del temps.

Dificultat per a preveure les conseqüències, continuar i establir les pròpies regles.

- **CONTROL EMOCIONAL I MOTIVACIÓ**

Dificultat en la gestió de la demora i la gratificació a llarg termini. Necessita la recompensa immediata.

Absència de motivació intrínseca, dependència de l'ambient, depenen de la presència d'agents externs com ara adults, reforços, organització, estructura... que els ajuden a iniciar, persistir i finalitzar les tasques.

Variabilitat en el rendiment acadèmic al llarg del temps.

Rendiment escolar per sota de les seues capacitats.

Dificultats per a mantindre l'esforç sense recompenses immediates.

- **LLENGUATGE INTERIOR**

Dificultat per a autoregular la conducta pel llenguatge intrínsec.

Dificultat per a seguir regles i instruccions i modificar-les, per a combinar-les i crear-ne de noves.

- **PLANIFICACIÓ, ORGANITZACIÓ I RESTITUCIÓ**

Manca d'autonomia.

Incapacitat per a establir un objectiu, planificar l'execució i seguir models d'acció.

Necessiten supervisió i que se'ls proporcionen pautes per a guiar la seua activitat, ensenyar-los a seqüenciar les tasques i confeccionar plans.

Cóm es poden avaluar les funcions executives?

Al capítol 4 d'aquesta guia es detallen els aspectes de les funcions executives implicats en les DEA-L que s'han d'avaluar. Aquesta avaluació no és aïllada, sinó que formarà part de l'avaluació educativa sobre les DEA-L de l'alumne.

Programes per a desenvolupar les funcions executives

Hi ha diversos programes dissenyats per exercitar el cervell en tasques que inclouen el funcionament executiu, com ara : **Cognifit, Lumucity, Fit Brain o Brain Health**, que fins i tot ofereixen aplicacions per a equips mòbils com tauletes o telèfons mòbils. Aquests programes estan basats en jocs que busquen desenvolupar estratègies mitjançant activitats específiques i funcions com la memòria de treball, l'atenció, la coordinació ull-mà, la inhibició, i augmentar el temps de reacció, entre d'altres. Aquestes tasques i jocs ajuden a desenvolupar les funcions executives per a les quals van ser dissenyades, però tenen la particularitat que requereixen d'exercitació constant i perseverança per a obtenir bons resultats.

D'entre els programes o activitats que es poden realitzar destaquem el taller per al desenvolupament de les funcions executives: *MECO TDAH* Canarias, l'enllaç del qual el podeu trobar en la bibliografia. Aquest programa té com a finalitats:

- Afavorir el desenvolupament i l'adaptació personal i acadèmica.
- Millorar la capacitat d'inhibició del comportament, frenant les conductes inadequades en favor d'altres més reflexives, elaborades i adequades d'acord amb la situació.
- Millorar la capacitat d'autoregulació: planificació i implementació de conductes.
- Millorar la capacitat d'inhibició d'informació interferent.
- Millorar la flexibilitat cognitiva.
- Millorar l'eficiència de la memòria de treball.
- Millorar el control atencional.

8.2. EDUCACIÓ EMOCIONAL

El desenvolupament equilibrat de les vessants cognitiva, social i emocional/afectiva dels alumnes és fonamental per a aconseguir l'èxit acadèmic.

Malgrat que durant molt de temps a la societat en general, i en el món acadèmic en particular, la vessant cognitiva ha estat la més valorada, les investigacions psicoeducatives evidencien que un dèficit en la maduresa emocional i un estat emocional negatiu està relacionat amb el fracàs escolar, les dificultats de l'aprenentatge, les dificultats en les relacions amb els companys i companyes i fins i tot en l'abandó escolar.

El desenvolupament de les competències emocionals i de la intel·ligència emocional millora el benestar dels alumnes, la convivència, les relacions interpersonals, la motivació i l'èxit escolar. Esdevé una eina preventiva de gran impacte en el medi escolar i social.

Delors (1996) en l'informe de la UNESCO *Educació: hi ha un tresor amagat a dins* assenyala com a puntals bàsics per a l'educació del segle XXI: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a ser i aprendre a conviure. Aquests dos últims formen part del que s'anomena «educació emocional».

Gadner en la formulació de la seua teoria d'intel·ligències múltiples (1995, 2001, citat per Bisquerra), reconeix que el desenvolupament de les competències emocionals pot representar fins a un 80% en l'èxit de les persones i que un expedient acadèmic brillant no ho és tot. Posa com a exemples la gent molt brillant en l'escola i que, alhora, no és capaç de triar bé els amics, o les persones menys brillants acadèmicament que triomfen en el món dels negocis o en la seua vida personal.



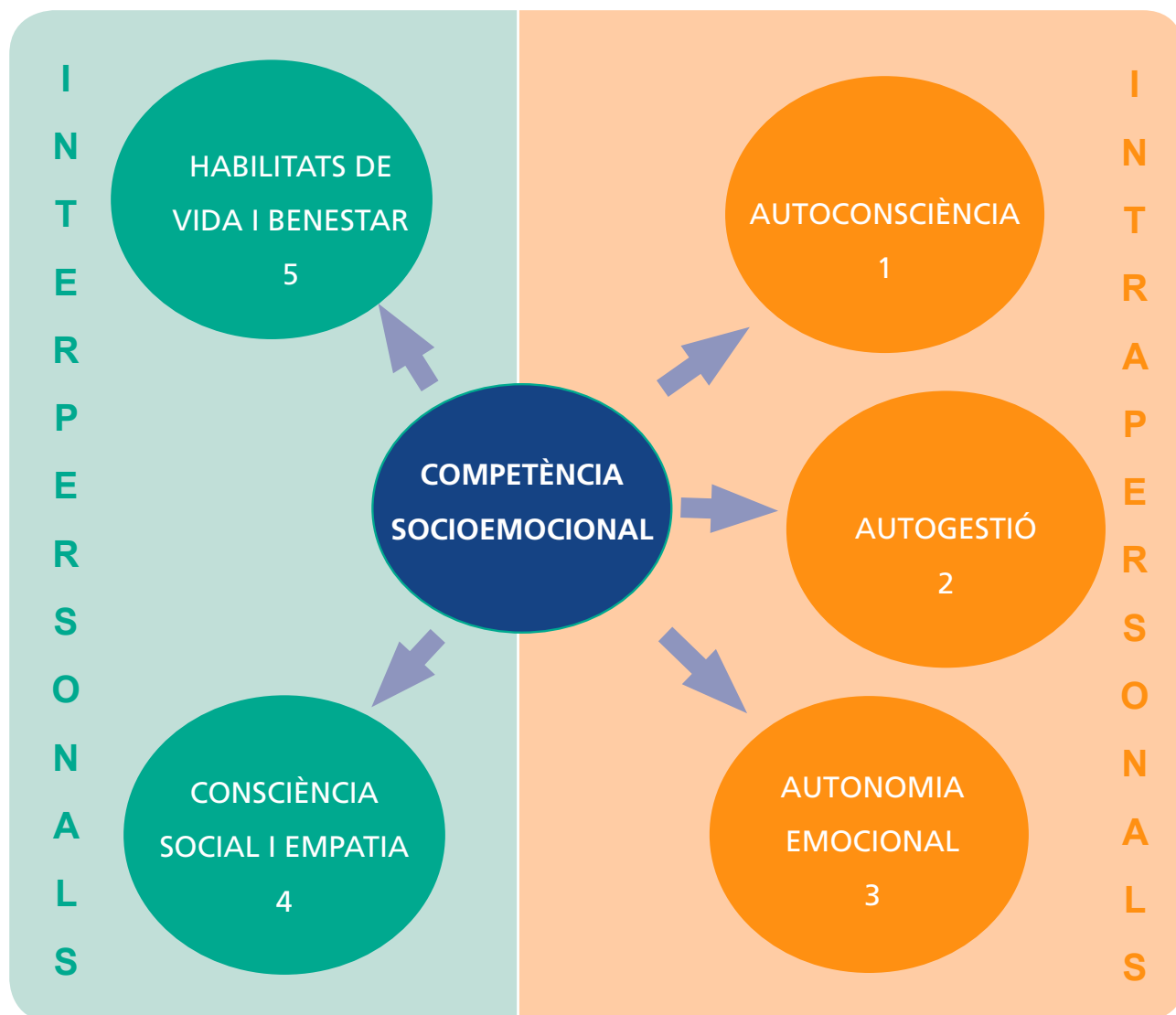
Distingeix entre intel·ligència **inter-personal**: aquella que es construeix a partir de la capacitat per a establir bones relacions amb altres persones i intel·ligència **intrapersonal**: fa referència al coneixement dels aspectes interns d'u mateix.

L'educació emocional (Bisquerra, 2000) és un procés educatiu continu i permanent que pretén potenciar el desenvolupament emocional com a element essencial del desenvolupament integral de la persona, amb l'objectiu de capacitar-la per a la vida i amb la finalitat d'augmentar el benestar personal i social.

L'educació emocional és una forma de prevenció primària inespecífica en el sentit que l'adquisició i el desenvolupament de les competències emocionals permeten a l'alumne/a aprendre a emprar les diverses estratègies emocionals amb la finalitat de poder fer front a les situacions emocionals que se li puguin presentar en els contextos escolar, familiar i social.

Les competències emocionals es desenvolupen mitjançant l'aprenentatge d'una sèrie d'habilitats pràctiques i específiques. Són l'element clau que conformen l'eficàcia professional i el benestar personal.

L'objectiu de l'educació emocional és el desenvolupament de les competències emocionals: consciència emocional o autoconsciència; regulació emocional; autogestió o autonomia emocional; intel·ligència interpersonal o consciència social i empatia; habilitats de la vida i benestar.



Adaptat de CASEL Guide 2013

Són **competències intrapersonals** aquelles que van dirigides a la pròpia persona:

1. Autoconsciència o consciència emocional

Presa de consciència de les emocions i els sentiments propis. Prendre consciència de les emocions i els sentiments propis és la clau que ens permet desenvolupar la resta de les competències socioemocionals. És el requisit per a gestionar les emocions i

els sentiments propis i dels altres, ser capaç de sentir empatia, de motivar-nos, de millorar l'assertivitat i de col·laborar amb els altres.

2. Autogestió o regulació emocional

És l'habilitat per a modular la nostra reacció emocional i els sentiments davant de situacions intenses positives o negatives. Està relacionada amb la capacitat per a tolerar la frustració i posposar la gratificació immediata a l'encalç d'objectius a llarg o mitjà termini.

3. Autonomia emocional

Ens permet tindre confiança en nosaltres mateixos, autoestima, pensament proactiu, automotivació, actitud responsable i ajustada.

Són **competències interpersonals** aquelles que van dirigides als altres.



4. Consciència social i empatia o habilitats emocionals

Capacitat per a gestionar les diverses situacions socials amb el conjunt de les emocions positives i negatives que comporten.

Implica una varietat d'estratègies com ara escolta activa, assertivitat, treball en equip, mantindre bones relacions interpersonals amb les persones amb què convivim.

5. *Habilitats de vida i benestar*

La finalitat última a la qual aspirem totes les persones. Calen un conjunt de recursos i estratègies personals per a poder organitzar una vida sana i equilibrada.

Les estratègies emocionals es poden ensenyar i aprendre.

La pràctica de l'educació emocional implica:

1. El disseny de programes fonamentats teòricament
2. La col·laboració del professorat per a dur-los a la pràctica
3. La formació, el suport i l'acompanyament al professorat
4. Materials curriculars
5. Avaluació del programa mitjançant instruments

Implantar un programa no és tasca fàcil, de vegades s'haurà de començar a poc a poc fins arribar a l'objectiu final que suposa la implantació del programa.

Podem considerar diverses opcions per a posar en pràctica l'educació emocional:

- Orientació ocasional: quan el personal docent aprofita el moment per a impartir coneixements relatius a l'educació emocional.
- Assignatures optatives sobre l'educació emocional.
- Acció tutorial desenvolupada mitjançant el pla d'acció tutorial. Aquesta actuació la comparteix tot el centre.
- Integració curricular: el professorat de qualsevol matèria pot incloure-hi continguts de caràcter emocional.
- Aplicació de programes educació emocional. En destaquem alguns:

Programa intel·ligència emocional per a primer, segon i tercer cicle d'EP de ALTUNA, J.M. i ARRETXE I. Diputació Foral de Gipúscoa, 2008.

CARPENA, A. *Educació socioemocional a primària*. Vic: Eumo, 2001.

PASCUAL, V. ; CUADRADO M. (Coord.). *Educación emocional. Programa de actividades para la ESO*. Barcelona: Ciss-Praxis, 2001.

GÜEL, M.; MUÑOZ, J. *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis. 2003.

RENOM, A. *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis, 2003.

SEGURA, M.; ARCAS, M.; MESA, J. *Programa de competencia social*. Tenerife: Gobierno de Canarias, 1997.

9. BIBLIOGRAFIA

ALBA PASTOR, C; SÁNCHEZ SERRANO J. M.; ZUBILLAGA DEL RIO, A. *Diseño universal para el aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el curriculum.*

http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

ALBÉS CARMONA, M. C. [et al.] *Guía de buenas prácticas. El profesorado ante la enseñanza de la lectura.* Gobierno Vasco.

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_lenguas/adjuntos/100009c_Pub_EJ_ensenanza_lectura_c.pdf

ANGULO DOMÍNGUEZ, M. C. [et al.] *Dificultades específicas de aprendizaje: dislexia.* Junta de Andalucía, 2012.

ARTIGAS, J. *Quince cuestiones básicas sobre dislexia.* Primer Congr s International de Neuropsicologia en Internet.

<http://www.uninet.edu/union99/congress/confs/npd/01Artigas.html>

ARTILES HERNÁNDEZ, C. (Coord.). *Taller para el desarrollo de las funciones ejecutivas. (MECOTDAH Canarias).* Gobierno de Canarias.

http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/WebDGOIE/WebCEP/docsUp/35707201/Docs/Atenci%F3n%20a%20la%20Diversidad/TDA_TDAH/DOSSIER_PROFESORADO_HAB.%20INTELECTUALES.pdf

ASANDIS. *Guía general sobre dislexia.* 2010.

<http://www.includ-ed.eu/sites/default/files/documents/dislexia.pdf>

ASSOCIACIÓ AMERICANA DE PSIQUIATRIA. *Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales* 5. Barcelona: Masson, 2015.

BARROSO Y MARTÍN J. M.; LEÓN-CARRIÓN, J. *Funciones ejecutivas: control, planificación y organización del conocimiento.* Rev. de Psicol. Gral. y Aplic., 2002, 55(1), 27-44

BISQUERRA, R. *Orientación psicopedagógica y educación emocional.* Estudios sobre educación. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2006, 11, p. 9 - 25.

BUISÁN CABOT, N. *Guía para padres de niños disléxicos*. Madrid: Síntesis. 2015.

CASEL guide 2013.

<https://static1.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a220de4b00a92c90436ba/1382687245993/2013-casel-guide.pdf>

CENTRO NACIONAL DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012.

COL·LEGI DE LOGOPEDES DE CATALUNYA. *La dislèxia: detecció i actuació en l'àmbit educatiu*. Generalitat de Catalunya.

<http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0057/78d86f2b-8e9e-45e3-ad9e-4641658865ff/dislexiainfpri.pdf>

CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU. *Competència lectora: marc conceptual per a l'avaluació PISA 2009*. Documents 12. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

CUETOS, F. *Psicología de la lectura*. Bilbao: Wolters Kluwer, 2008.

DELORS, J. *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. UNESCO, 1996.

<http://www.unescocat.org/fitxer/582/EDUCACIO%20HI%20HA%20UN%20TRESOR%20AMAGAT%20%20A%20DINS.pdf>

DYSLEXIA INTERNATIONAL – Tools and Technologies (D-I-T-T). Lloc web:

www.ditt-online.org

GARCÍA ARIAS, M. A. *Las funciones ejecutivas cálidas y el rendimiento*. Tesis Doctoral, en:

<http://eprints.ucm.es/17102/1/T34030.pdf#page=3&zoom=auto,-178,397>

GARCÍA, E.; LIARTE, J. L. *El documento puente y la concreción curricular*. Generalitat Valenciana. Cefire de Castelló, 2015.

http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file&folderId=500012054295&name=DLFE-609278.pdf

GISPERT, D.; RIBAS, L. *Alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Barcelona: Graó, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGIAS EDUCATIVAS Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. *LAS FUNCIONES ejecutivas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España.

http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/186/cd/m1/las_funciones_ejecutivas.html

INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION IN INTERNET:

<https://eida.org/definition-consensus-project/>

MARTÍNEZ MIRALLES, C. [et al.] *Guía para el éxito escolar del alumnado con dislexia*. Región de Murcia, 2016.

<http://diversidad.murciaeduca.es/dislexia/index.php>

MOLINA GARCÍA, S. *Cómo prevenir las dificultades en el aprendizaje de la lectura. Guía didáctica para la escuela infantil*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2000.

PEÑA ÁLVAREZ, C. de la. *La dislexia desde la neuropsicología infantil*. Madrid: UNED: Sanz y Torres, 2012.

RISUEÑO, A. E.; MOTA, I. M. *Conductas disruptivas, familias disfuncionales y función ejecutiva*. XIII Congreso virtual de Psiquiatría. Com. Interpsiquis 2012 en Internet.

<http://www.psiquiatria.com/bibliopsiquis/assetstore/10/35/30/103530880302824814651463547516315234198>

SANSON, J. (Coord.) *Traumatismos del lenguaje. La dislexia y el desarraigo cultural*.

SEMPERE, J. V. [et al.] *Leer te da más. Guía para padres*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2002.

10. PER A SABER-NE MÉS

1. INSTRUMENTS D'AVUACIÓ DEA-L

PROVA	FACTORS MESURABLES	EDATS D'APLICACIÓ
Desenvolupament psicomotor primera infància, Brunet-Lezine	INTEL·LIGÈNCIA	De 0 a 2a6m
Escala Bayley de Desenvolupament infantil	DESENVOLUPAMENT	De 0 a 2a6m
Inventari de desenvolupament de Gesell	EVOLUTIU	De 0 a 5 anys
Test de figura humana Goodenoughb.	INTEL·LIGÈNCIA GENERAL	De 4 a 10 anys
Escala McCarthy Aptituds psicomotricitat.		De 2a6m a 5a6m
Escala Wechsler de prescolar-primària. WPPSI		De 4 a 6 anys
Escala Wechsler d'intel·ligència, revisada. WISC-R		De 6 a 16 anys
Escala Wechsler d'intel·ligència- WISC-IV		De 6 a 16 anys
Bateria per a examen psicològic de xiquets. K-ABC		De 2a6m a 12a6m
Leiter Intelligence Performance Scale. LIPS.	INTEL·LIGÈNCIA NO VERBAL	De 2 a 20 anys
Escala de maduresa mental Columbia. CMMS		De 3 a 15 anys
Raven Test de matrius progressives. Escala color. CPM		De 4 a 11 anys
Test de matrius progressives. Escala superior		De 11 a 65 anys

CPT. Test d'execució contínua de Conners SCWIT. Test Stroop de colors i paraules WCST. Wisconsin Card Sorting Test TED. Escolta dicòtica amb atenció forzada. Pearson i Lane TPD. Test de percepció de diferències "Cares". Thurstone i Yela MFF-20. Test d'aparellament de figures conegudes. Cairns i Cammock AGL. Atenció global i local. Blanca et al.	ATENCIÓ	De 4 fins a adults De 7 fins a adults De 6 fins a adults De 6 fins a adults De 6 a 10 anys De 6 a 12 anys De 12 a 18 anys
ITPA. Memòria seqüencial auditiva i visuomotora FCR. Figura complexa de Rey MEVECI. Test de memòria verbal per al cicle inicial. Peralta i Narbona RBMT. Test de memòria conductual Rivermead. Wilson et al. TAVECI. Test d'aprenentatge verbal. Benedet et al. TOMAL. Test de memòria i aprenentatge. Reynolds i Bigler	MEMÒRIA	De 3 a 10 anys De 4 a 15 anys De 6a6m a 9a6m De 5 a 14 anys De 3 a 16 anys De 5 a 19 anys
ITPA. Test d'aptituds psicolingüístiques d'Illinois BOEHM. Test Boehm de conceptes bàsics SMB. Test de llenguatge de Spreen i Benton TSA. Test de sintaxi receptiva i expressiva. Aguado BNT. Test de vocabulari de Boston. Goodglass i Kaplan PLON. Prova de llenguatge oral de Navarra. Aguinaga TVIP. Test de vocabulari en imatges. Peabody BEL-P. Bateria d'exploració del llenguatge per a preescolars. De la Osa RFI. Registre fonològic induït. Monfort i Juárez	LLENGUATGE	De 3 a 10 anys De 4 a 7 anys De 3 a 12 anys De 3 a 7 anys De 5a6m a 10a6m De 4 a 6 anys De 3 a 16 anys De 3 a 4 anys De 3 a 6a6m

Reversal Test. Edfeldt	GNOSI-PRAXI	De 3 a 8 anys
BESMEN. Integració perceptiva motriu. López i Narbona		De 6 a 8 anys
FCR. Figura complexa de Rey		De 4 a 15 anys
TPVNM. Test de percepció visual no motriu. Colarusso i Hamill		De 4 a 9 anys
TALE. Test d'anàlisi de lectoescriptura. Toro i Cervera	LECTURA	De 6 a 10 anys
PROLEC. Test de processos de la lectura. Cuetos i Rodríguez		De 6 a 9 anys
PROLECse. Test de processos de la lectura en secundària. Ramos i Cuetos.		De 10 a 16 anys
EDIL-1. Dificultats individuals de la lectura. González Portal		De 5 a 7 anys
NSP-1. Escala de lectura comprensiva silenciosa. Feldman		De 7 a 17 anys
Alonso et al. Prova per a l'avaluació de la comprensió lectora		

2. BIBLIOGRAFIA

ÁLVAREZ, L; SOLER, E. *¡Ya entiendo!...con Hypertexto*. Madrid: CEPE, 2001.

BAUMANN, C. *La comprensión lectora: cómo trabajar la idea principal en el aula*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1990.

CALERO, A. [et al.]. *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en educación infantil*. Madrid: Escuela Española, 1991.

CROWDER, L. *Psicología de la lectura*. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

CUETOS, F. *Batería de evaluación de los procesos lectores*. Edició revisada. (PROLEC-R). Madrid: T.E.A, 2007.

DEFIOR, S. *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Málaga: Aljibe, 1996.

GARCÍA, J. *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Madrid: EOS, 2000.

GARCÍA MADRUGA, J. A. *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós, 2006.

GONZÁLEZ, A. *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis, 2004.

JIMÉNEZ J. E. *Psicología de las dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis, 1999.

MARTÍN, E. *Leer para comprender y aprender*. Madrid: Cepe, 1993.

RUEDA, M. *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amaru, 1995.

3. WEBS PER TREBALLAR LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

EDUCACIÓ PRIMÀRIA

<http://reglasdeortografia.com/testcomprension.html>

<http://www.reglasdeortografia.com/testvelocidad00.html>

<https://ptyalcantabria.wordpress.com/>

<http://www.olesur.com/educacion/>

<http://disanedu.com/index.php/metodo-glenn-doman>

<http://www.disanedu.com/aplicaciones/competencia-lectora/>

<http://dislexia-breal.blogspot.com.es/>

<http://xtec.gencat.cat/ca/recursos/castella/>

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

<http://www.ceiploreto.es/sugerencias/juntadeandalucia/fondolector/>

http://www.salonhogar.net/Salones/Espanol/1-3/Campos_semanticos.htm

<http://cillueca.educa.aragon.es/web%20lectura/web%20primaria/primaria.htm>

http://roble.pntic.mec.es/arum0010/temas/comprension_lectora.htm

<http://www.mundoprimaria.com/juegos-lenguaje/>

<http://comprension-lectora.bligoo.cl/>

<http://miscosasdemaestra.blogspot.com.es/2012/07/fichas-de-comprension-lectora-para.html>

<http://desvan-lectura.blogspot.com.es/2015/07/lectura-comprension-actividades.html>

http://calasanz.edu.gva.es/7_ejercicios/ejercicios1primaria/

<http://www.aplicaciones.info/index.html>

<http://katamotzlectura.blogspot.com.es/p/katamotz-lectura.html>

E.S.O.

<http://www.reglasdeortografia.com/testvelocidad00.html>

<http://roble.pntic.mec.es/msanto1/lengua/trabajo.htm>

<http://www.xtec.cat/~jgenover/entrada.htm>

<http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/>

<https://www.libredisposicion.es/index.php/compression-lectora-y-expresion-escrita.html>

<http://lenguayliteraturajlgarri.blogspot.com.es/2013/02/1-2-3-4-eso-compression-lectora-y.html>

<https://lclcarmen1.wordpress.com/compression-lectora/>

<https://9letras.wordpress.com/2010/12/07/compression-lectora-fichas-imprimibles-2/>

<http://razonamiento-verbal1.blogspot.com.es/2014/12/ejercicios-de-compression-lectora-secundaria-pdf.html>

<http://monicadizorienta.blogspot.com.es/2015/12/programas-de-compression-lectora-para.html>

AUDIO-CONTES INTERACTIUS

<http://www.actiweb.es/cuentacuentos/audiocuentos.html>

<http://www.cuentosinteractivos.org/>

<http://www.cuentosparachicos.com/>

<http://albalearning.com/audiolibros/index.html>

<https://audio-libro.com/>

<http://audio-libro.blogspot.com.es/>

<http://www.leerescuchando.net/>

NOTES

[illegible]

DIFICULTAT ESPECÍFICA DE L'APRENTATGE DE LA LECTURA:

UNA GUIA PER A LA COMUNITAT EDUCATIVA



GENERALITAT VALENCIANA

CONSELLERIA D'EDUCACIÓ, INVESTIGACIÓ, CULTURA I ESPORT