

PROTOCOLO DE ATENCIÓN AL ALUMNADO CON DIFICULTAD ESPECÍFICA EN LECTURA: DISLEXIA

COORDINACIÓN:

María José Barragán Angulo.

AUTORES:

Teresa Apilánez Hilera.

Ana Azofra Olagaray.

Noelia Bretón León.

Rosario Cencerrado de Aller.

Nuria Del Val Gómez.

M^a Pilar Díaz De Rada Pérez

Laura Gómez Martínez

Graciela Jimeno Escribano.

Ana Carmen Loza Izquierdo.

Carlos Mesanza Martínez.

M^a Lorena Mercado Hurtado.

Javier Pérez Sáenz.

Ana Lucía Rodríguez Ruiz.

Concepción Sastre López.

Manuel Torcelly Zorzano.

Orientadores de diferentes EOEP de La Rioja integrados en el grupo Interequipos especializados en Dificultades de Aprendizaje.

AUTORA DEL ANEXO X: Programa de estimulación de la conciencia fonológica

Estíbaliz Lpz. De Abechuco Mtz. De Rituerto.

“En este documento se utiliza el sustantivo de género gramatical masculino por mera economía en la expresión, y se emplea de forma genérica con independencia del sexo de las personas aludidas.”



Gobierno de La Rioja

INDICE

| | |
|---|-----------|
| 1.- INTRODUCCION. | 4 |
| 2.- ETAPAS EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA. | 5 |
| 3.- MARCO CONCEPTUAL. | 6 |
| 3.1.- ¿QUÉ SON LAS DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE? | 6 |
| 3.2.- CARACTERÍSTICAS DE LAS DEA EN LECTURA. DISLEXIA. | 8 |
| 3.3.- TEORÍAS QUE EXPLICAN LAS DEA EN LECTURA. | 10 |
| 4.- PROTOCOLO DE IDENTIFICACIÓN, EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN CON EL ALUMNADO CON DEA EN LECTURA. | 12 |
| FASE 1.- DETECCIÓN A TRAVÉS DE LOS PROGRAMAS ORDINARIOS E INDICADORES DE RIESGO. | 14 |
| FASE 2.- ADOPCIÓN DE MEDIDAS ORDINARIAS. | 15 |
| FASE 3.- EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA. | 15 |
| .- CRITERIOS PARA EL DIAGNÓSTICO DE DEA EN LECTURA. | 16 |
| .- INSTRUMENTOS Y PRUEBAS DE EVALUACIÓN. | 17 |
| .- IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO. | 19 |

FASE 4.- INTERVENCIÓN CON EL ALUMNADO CON DEA EN LECTURA. 22

.- MEDIDAS DE INTERVENCIÓN EN EL CENTRO. 22

.- MEDIDAS DE INTERVENCIÓN EN EL AULA. 23

.- MEDIDAS DE INTERVENCIÓN CON EL ALUMNADO. 26

.- PAUTAS DE ACTUACIÓN CON LA FAMILIA. 28

5.- BIBLIOGRAFÍA. 30

6.- ANEXOS. 32

I.- Indicadores de riesgo de presentar DEA en E. Infantil.

II.- Indicadores de DEA en E. Primaria.

III.- Indicadores de DEA en E. Secundaria.

IV.- Antecedentes familiares.

V.- Niños inmigrantes y dislexia.

VI.- DEA en lectura e inglés.

VII.- Factores socio-emocionales asociados al alumnado con dislexia.

VIII.- Selección de TICS.

IX.- Registro de medidas individuales para alumnos con DEA en lectura.

X.- Programa de estimulación de la conciencia fonológica.

1.- INTRODUCCIÓN

En las aulas de los centros educativos se encuentra alumnado con características y necesidades educativas muy diferentes. Una enseñanza de calidad debe garantizar que se dé respuesta a esa diversidad, con una atención adecuada en cuanto a estrategias de enseñanza, recursos personales y materiales. Dentro de toda esa diversidad es muy habitual encontrar alumnos con dificultades importantes en el aprendizaje de la lecto-escritura, son las llamadas Dificultades Específicas para el Aprendizaje (DEA) de la lectura y que tradicionalmente se han denominado Dislexia. A lo largo de este documento, se utilizan ambos términos, dislexia y DEA en lectura.

La Consejería con competencias en materia de educación del Gobierno de La Rioja, ha planteado este protocolo como una herramienta sencilla de carácter preventivo que ayude a detectar los primeros signos de dificultad e intervenir tempranamente en las Dificultades Específicas de Aprendizaje de la lectura. Para ello, se propone actuar desde la etapa de Educación Infantil, promoviendo en los centros educativos, programas de estimulación de la conciencia fonológica. Se ha recogido en un anexo del protocolo un ejemplo de estos programas. También se proponen pautas para una correcta intervención en el centro escolar y orientaciones sencillas que ayuden a las familias a entender e intervenir adecuadamente desde el ámbito socio-familiar.

El protocolo comienza con una **parte teórica** en la que se ha recogido una explicación sobre las etapas del aprendizaje de la lectura y un marco conceptual que fundamenta las Dificultades Específicas de Aprendizaje. Consta de **cuatro fases**: en las **dos primeras** se presentan pautas para la detección de los primeros signos de dificultad y aplicación de medidas ordinarias para dar respuesta a estas dificultades. Si con estas medidas ordinarias no se consiguiese superar las dificultades, se pasará a la **fase tres** de evaluación psicopedagógica, para diagnosticar si presenta DEA en lectura y determinar las necesidades específicas de apoyo educativo. Por último, en la **fase cuatro**, se aportan pautas para una intervención adecuada a nivel de centro, de aula, con el propio alumno y la familia.

En la **última parte** se recogen las referencias bibliográficas utilizadas y anexos, en los que se han elaborado indicadores de riesgo y de dislexia para las diferentes etapas educativas, desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria, información sobre alumnos inmigrantes y Dislexia, pautas para la enseñanza del inglés para alumnos/as disléxicos, factores socio-emocionales asociados a la dislexia, una selección de TICS , un modelo de registro de medidas individuales para los alumnos con DEA en lectura y un programa de estimulación de la conciencia fonológica.

2.- ETAPAS EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

Aunque existe un acuerdo bastante generalizado entre los diversos modelos en que el proceso de aprendizaje de la lectura se desarrolla en una secuencia de estadios o etapas, el desarrollo lector va a depender de factores como el método y las experiencias que se proporcionan a los aprendices.

Gracias a la estimulación por parte de la familia, el acceso a ciertos programas de televisión, la asistencia a escuelas de Educación Infantil o el uso de las nuevas tecnologías (ordenador, tabletas, teléfonos móviles...) los niños adquieren un conocimiento temprano sobre aspectos de la lectura que posteriormente les facilitará el acceso a la misma.

1. Etapa logográfica

Entre los **cuatro o cinco años** aproximadamente, los niños pasarán por una fase en la que pueden reconocer las palabras que les son familiares de una forma global.

Existen diversas formas de explicar cómo se produce este proceso de reconocimiento global. No obstante, los estudios apoyan la idea de que los pequeños utilizan sólo una parte de la palabra para lograrlo, además de su longitud, características como las letras salientes, posición de las letras en la palabra... les sirven para leer palabras conocidas, que pueden dejar de reconocer cuando se modifica algún rasgo irrelevante de la palabra, el contexto en el que se encuentra o el tipo de letra.

Aunque los autores discrepan sobre la necesidad del paso del niño por esta etapa, diversas investigaciones indican que el proceso lector comienza mucho antes de la instrucción formal de la lectura, ya que gracias a esta etapa logográfica el aprendiz adquiere una orientación general hacia el lenguaje escrito y logra aprender la lectura de algunas palabras en situaciones naturales, lo que le facilitará su futuro acceso a la lectura.

2. Etapa alfabética

En esta fase, que oscila entre los **cinco o seis años**, el niño toma conciencia de los diferentes elementos que componen las palabras y de la relación existente entre su representación gráfica y los sonidos que las forman (relación grafema – fonema), lo que le capacitará para segmentar las secuencias sonoras. En este momento comienza y se desarrolla la llamada conciencia fonológica, es decir, la capacidad de un sujeto para conocer los elementos básicos que forman el discurso hablado.

Durante esta etapa se establece la ruta fonológica, que posibilita el acceso al significado mediante la decodificación fonológica.

3. Etapa ortográfica

Alrededor de los **siete u ocho años** se desarrolla la estrategia de reconocimiento inmediato de morfemas y elementos con sentido. No se trata de un reconocimiento logográfico, tal como se vio en la primera etapa, sino de la capacidad para percibir directamente la composición de cada palabra en distintos contextos y con diferentes características.

En esta etapa se desarrolla la ruta visual o directa de acceso al significado. La nueva estrategia no sustituye a la anterior, sino que la complementa, dependiendo del tipo de palabra y del desarrollo lector que tenga el sujeto. Los lectores menos hábiles seguirán utilizando en mayor medida la ruta fonológica, sobre todo con palabras largas y novedosas, mientras que los más hábiles utilizarán preferentemente la vía visual.

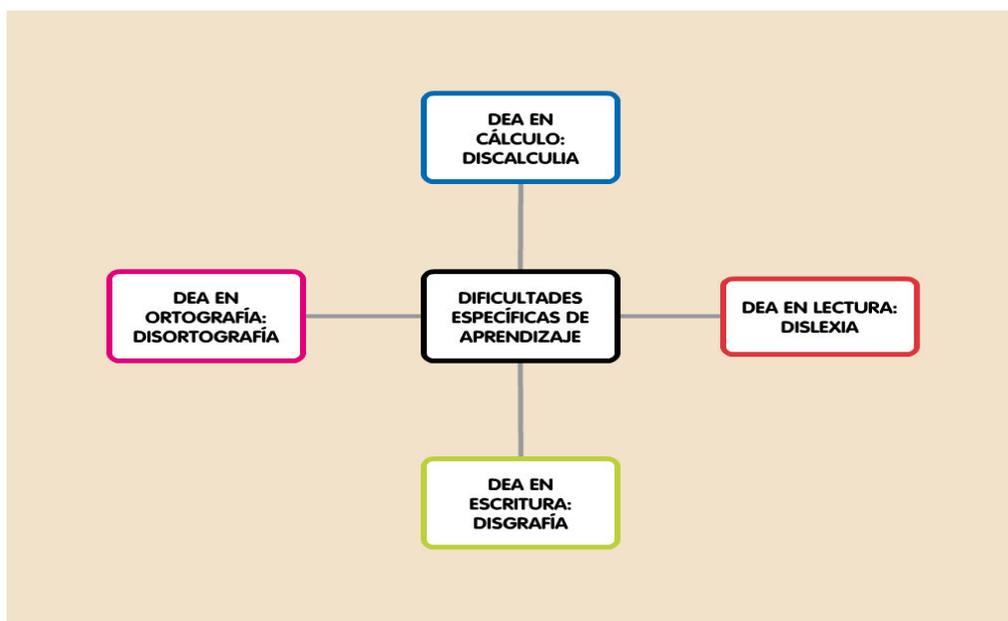
3.- MARCO CONCEPTUAL

3.1.- ¿QUÉ SON LAS DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE?

La Ley Orgánica 2/2006 de 3 mayo de Educación (LOE), y posteriormente la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) establecen el concepto de Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (ACNEAE), refiriéndose a aquellos alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria. La clasificación es la siguiente:

- Necesidades educativas especiales (NEE).
- Dificultades específicas de aprendizaje (DEA).
- Altas capacidades intelectuales.
- Incorporación de forma tardía al sistema educativo.
- Condiciones personales o escolares desfavorecidas.
- Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

Desde un punto de vista educativo, las **Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA)** son dificultades significativas en la adquisición y uso de la capacidad de entender, hablar, leer, escribir, razonar o para las matemáticas, que interfieren significativamente en el rendimiento escolar y que no vienen determinadas por una discapacidad. La clasificación de las DEA es la siguiente:



➤ DIFICULTAD ESPECÍFICA EN ESCRITURA: DISGRAFÍA

Son alteraciones en la **calidad de la escritura o trazo gráfico**, se caracteriza por una letra irreconocible. Por grafismos que producen la confusión de letras, letras sobrepasadas (en varios trazos), abiertas, retocadas, tamaño excesivamente grande o pequeño, grafismo tembloroso, líneas fluctuantes, espacio irregular entre los renglones, ausencia de márgenes y en general, por la falta de limpieza y organización. Una vez que se han descartado problemas emocionales, dispedagogías y problemas neuromusculares.

➤ DIFICULTAD ESPECÍFICA EN ORTOGRAFÍA: DISORTOGRAFÍA

Se refiere a la dificultad específica en la **transcripción del código escrito de forma inexacta**, con la presencia de grandes dificultades en la asociación entre el código escrito, las normas ortográficas y la escritura de palabras. Afectan tanto a la ortografía natural como arbitraria. Los errores de ortografía natural serían: adición, sustitución, inversión, rotación de grafemas y unión/fragmentación incorrecta de palabras. Los errores de ortografía arbitraria serían: omisión y adición de la h, errores en la utilización de mayúsculas, la confusión de “ll”, “y”; “g”, “j”; “r”, “rr”; “m” delante de “p” y “b”, etc.

➤ DIFICULTAD ESPECÍFICA DEL CÁLCULO: DISCALCULIA

Es una condición que afecta la **habilidad de adquirir destrezas matemáticas**. El alumnado puede experimentar dificultades para entender conceptos numéricos, falta de comprensión intuitiva de los números y tener problemas para aprender hechos y procedimientos que involucren números.

Se caracteriza por presentar bajo rendimiento en el cálculo operatorio de adición, sustracción, multiplicación y división. En ocasiones, afecta a la comprensión de problemas verbales aritméticos e interfiere en el rendimiento académico con un retraso en el cálculo por debajo de la media.

➤ DIFICULTAD ESPECÍFICA DE LA LECTURA: DISLEXIA

Tradicionalmente la terminología utilizada para referirnos a la dificultad específica del aprendizaje de la lectura es el término de dislexia.

La Asociación Internacional de Dislexia (IDA, 2002) la describe, como una *“Dificultad Específica de Aprendizaje (DEA) cuyo origen es neurobiológico. Se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y fluido de las palabras y por problemas de ortografía y decodificación. Estas dificultades provienen de un déficit en el componente fonológico del lenguaje, que es inesperado en relación con otras habilidades cognitivas que se desarrollan con normalidad y la instrucción lectora en el aula es adecuada. Las consecuencias o efectos secundarios se reflejan en problemas de comprensión y experiencia pobre con el lenguaje impreso que impiden el desarrollo del vocabulario.”*

Desde un **punto de vista clínico**, la Clasificación Internacional de Enfermedades, CIE-10, utiliza el término **Trastorno Específico del Desarrollo del Aprendizaje Escolar** para referirse a los diferentes trastornos de aprendizaje. La clasificación es la siguiente:

- Trastorno específico de la lectura.
- Trastorno específico de la ortografía.
- Trastorno específico del cálculo.

- Trastorno mixto del desarrollo del aprendizaje escolar.
- Otros trastornos del desarrollo del aprendizaje escolar.
- Trastorno del desarrollo del aprendizaje escolar sin especificación.

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM-V, utiliza el término **Trastorno Específico del Aprendizaje**. Para su diagnóstico, los síntomas deben haber persistido durante 6 meses, a pesar de existir intervenciones dirigidas a tratar esas dificultades. Se tiene que especificar si presenta dificultades de lectura, expresión escrita o dificultad matemática, además de la gravedad: leve, moderado, grave. La clasificación es la siguiente:

- 1.- Lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo (lectura vacilante, errores de precisión, intenta adivinar las palabras).
- 2.- Dificultades para comprender el significado de lo que lee.
- 3.- Dificultades ortográficas en referencia a la falta de precisión (omitir, añadir o sustituir letras).
- 4.- Dificultades en la expresión escrita (errores gramaticales o de puntuación, mala organización).
- 5.- Dificultades para dominar el sentido numérico, datos numéricos y cálculo.
- 6.- Dificultades con el razonamiento matemático (tiene gran dificultad para aplicar los conceptos, hechos u operaciones matemáticas para resolver problemas cuantitativos).

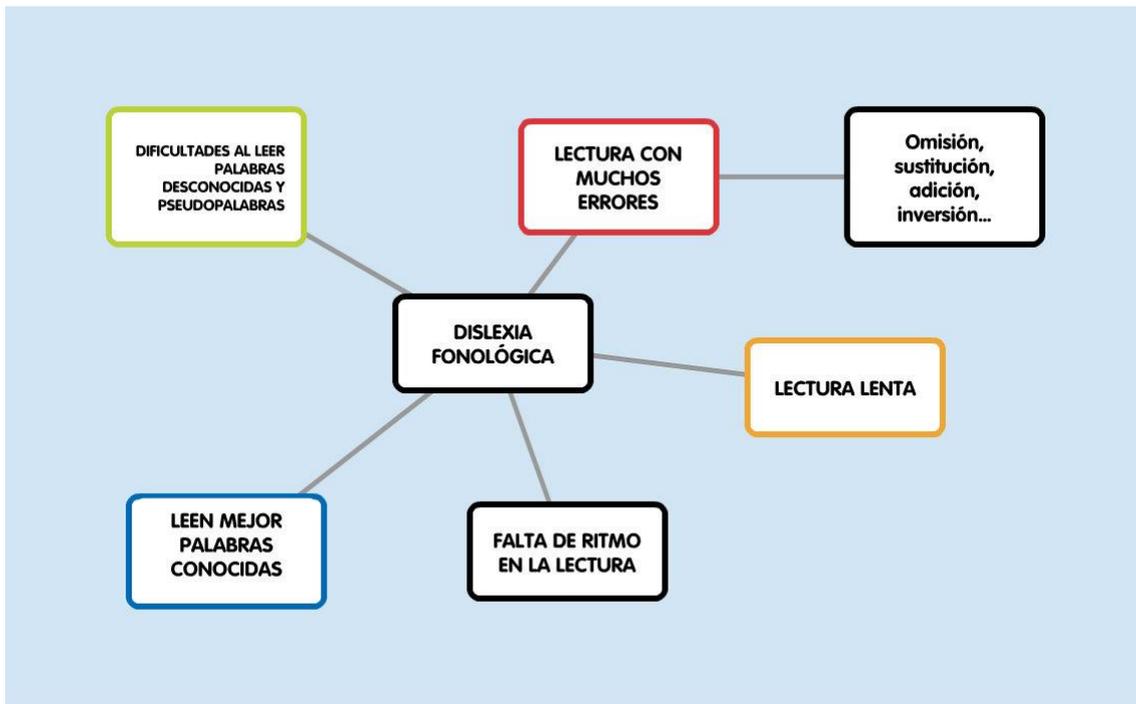
3.2.- CARACTERÍSTICAS DE LAS DEA EN LECTURA. DISLEXIA.

Para aclarar la diferente terminología utilizada en el tema de las DEA en lectura, es conveniente explicar la diferencia entre dislexia adquirida y dislexia evolutiva (también, se le denomina, dislexia de desarrollo o dislexia específica de evolución).

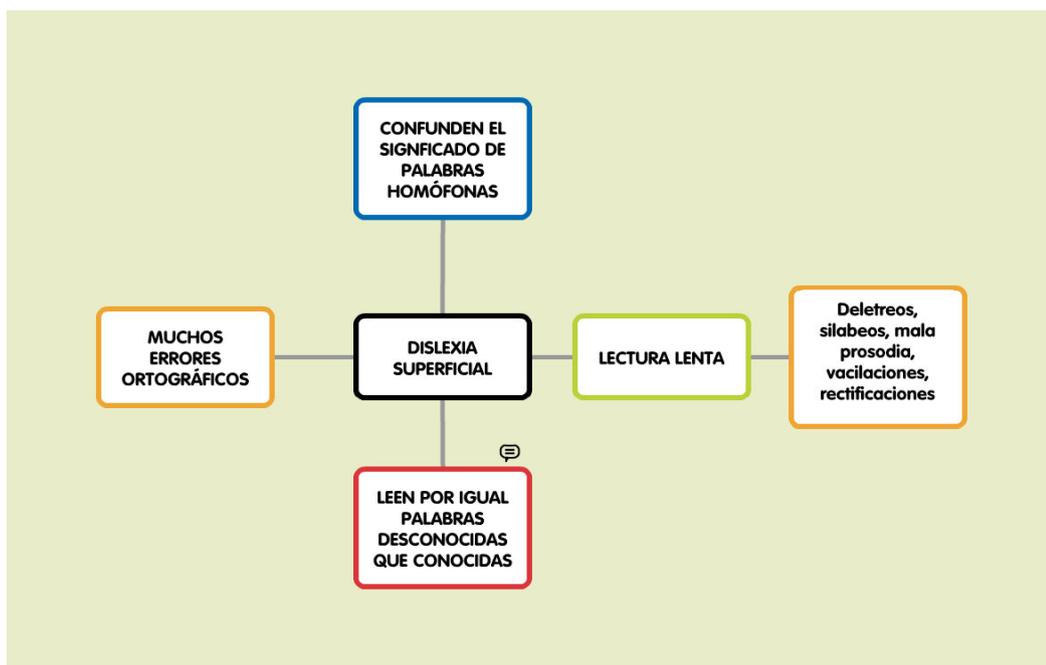
- ✓ **Dislexia adquirida** es aquella que se produce por una lesión cerebral posterior al nacimiento y que hace que se pierdan habilidades lectoras ya adquiridas.
- ✓ La **Dislexia evolutiva** se produce por una anomalía neurobiológica en el momento de formación de la región cerebral temporo-parietal izquierda.

A su vez, podemos diferenciar la dislexia según la ruta de procesamiento que esté afectada: en dislexia fonológica, dislexia superficial y dislexia profunda.

En la **Dislexia Fonológica**, también denominada dislexia subléxica o dislexia disfonética, hay un déficit en la ruta fonológica en la adquisición de habilidades de procesamiento, discriminación y segmentación fonológica. Este déficit provoca una alteración en los mecanismos de conversión fonema-grafema y el ensamblado de las unidades fonológicas para identificar la palabra, acceder a su significado y conservarla en la memoria de trabajo. Todas estas dificultades dan lugar a una lectura con numerosos errores de sustitución, adición, omisión, inversión, rotación... También aparecen errores de lexicalización por convertir en palabras conocidas aquellas que desconocen. Todo lo anterior afecta negativamente a la velocidad lectora.



La **Dislexia Superficial**, también denominada dislexia léxica, visual o diseidética, se produce por un mal funcionamiento de la ruta visual, que genera un déficit en el reconocimiento de palabras como un todo, lo que provoca una importante escasez de palabras acumuladas en el almacén léxico. Para compensar esta dificultad, se tiende a utilizar la ruta fonológica, mediante la conversión fonema-grafema. Todo lo anterior, provoca una lectura lenta, muy dificultosa, con continuos deletreos y silabeos, mala prosodia, vacilaciones y rectificaciones. Se lee por igual palabras conocidas que desconocidas y se confunde el significado de las palabras homófonas, palabras que suenan igual, pero tienen significados distintos según su ortografía, ya que se accede a las palabras por el sonido y no por la ortografía.



Dislexia profunda: cuando las dificultades se presentan en ambas rutas: fonológica y léxica

Así, pues, se podría **definir las DEA en lectura** como una dificultad específica del aprendizaje de la lectura de base neurológica que afecta a la exactitud lectora, por dificultades en la decodificación fonológica y/o a la velocidad y fluidez lectora. Además, puede venir acompañada por dificultades en la escritura. Estas dificultades no pueden explicarse por falta de oportunidades de aprendizaje, ni discapacidad: intelectual, física o sensorial, traumatismo o daño cerebral adquirido.

En cuanto al Cociente Intelectual (CI) del alumnado diagnosticado con DEA en lectura, hay una gran variabilidad, que puede ir desde alumnos con CI alto, hasta con CI bajo. El alumnado que presenta un CI alto tendrá más posibilidades de utilizar medidas para compensar sus dificultades.

A nivel internacional no existe un acuerdo unánime sobre la prevalencia de la DEA en lectura. En España los últimos estudios realizados en las Islas Canarias (Jiménez, Guzmán, Rodríguez y Artiles, 2009), tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria, indican una prevalencia del 3,2%. Estos autores también indican que la dislexia es la DEA más frecuente, que hay mayor porcentaje de niños que de niñas y que en muchos casos, existen antecedentes familiares de dislexia, aunque no hayan sido diagnosticados.

3.3.-TEORÍAS QUE EXPLICAN LAS DEA EN LECTURA.

Son diversas las teorías que han tratado de explicar los procesos que están alterados en las DEA en lectura. El debate sobre las hipótesis explicativas no está cerrado y no hay un acuerdo unánime entre los diferentes investigadores. Entre las diferentes hipótesis explicativas, la que presenta un mayor nivel de acuerdo y consenso es la **hipótesis del déficit fonológico**. Además, como recoge Fernando Cuetos (2009) en su artículo "Dislexias **evolutivas un puzle por resolver**", hay otras hipótesis explicativas: déficit en el procesamiento visual, déficit de procesamiento auditivo y déficit de velocidad de procesamiento.

- **Hipótesis del déficit fonológico**, es la más aceptada e investigada e indica dificultades en el procesamiento fonológico de las palabras, es decir, a la hora de establecer la conversión grafema-fonema, el ensamblado de las unidades fonológicas para identificar la palabra, acceder a su significado, conservarla en la memoria de trabajo y consolidar su representación ortográfica. En tareas como la lectura de pseudopalabras, se ha comprobado que las personas disléxicas cometen muchos más errores y son más lentos que las que no presentan dificultad. También se ha comprobado que si se interviene tempranamente con refuerzo de las habilidades fonológicas y de la correspondencia fonema-grafema, mejora la competencia lectora.
- **Hipótesis del déficit de procesamiento visual**, explica la dislexia como un déficit en la transferencia de la información sensorial desde los ojos hasta las áreas primarias de procesamiento visual en la corteza. Son dos subsistemas los implicados, el magnocelular, responsable de la percepción del movimiento y el parvocelular, responsable de la forma y el color. Se han encontrado alteraciones en la fijación binocular, dificultades en la percepción de la forma y color, ausencia de dominancia ocular y movimientos oculares erráticos. Las investigaciones realizadas no han demostrado la relación entre las alteraciones visuales y las dificultades disléxicas, ya que muchos disléxicos, no tienen problemas visuales de ningún tipo, ni tienen

alteraciones en la vía magnocelular, ni muestran variaciones en la dominancia ocular. (Cuetos, 2009). Fernando Cuetos también cuestiona si los movimientos oculares erráticos, son la causa o son la consecuencia, ya que, al tener más dificultad al leer las palabras, necesitan hacer más fijaciones, más largas, movimientos sacádicos más cortos y mayor número de regresiones.

- **Hipótesis de procesamiento auditivo**, plantea que el déficit se encuentra en el procesamiento de estímulos auditivos sucesivos y rápidos. Este procesamiento se puede encontrar dentro de los parámetros normales si la separación entre los estímulos es grande. Dicho procesamiento empeora si el intervalo de presentación de los estímulos es corto. El problema de esta hipótesis es que estos resultados, únicamente, se han encontrado en algunos casos de dislexia.

- **Hipótesis del déficit en la velocidad de procesamiento**, plantea que la dificultad de los disléxicos se debe a que procesan y recuperan muy lentamente el léxico del almacén visual, en tareas de denominación de dibujos, objetos, colores, números o letras.

Es bastante clarificadora la teoría que propone Uta Frith (1999) analizada por Marisol Carrillo, (2009) en el artículo **“La dislexia: bases teóricas para una práctica eficiente”** sobre las causas de la dislexia, a través del establecimiento de tres niveles: biológico, cognitivo y comportamental.

- **A nivel biológico:** *“es un problema neurológico con base genética de origen genético y por tanto, está presente en el momento de nacer, aunque las dificultades se manifiesten mucho más tarde. Este daño biológico afecta a áreas cerebrales precisas del hemisferio cerebral izquierdo.”*

- **A nivel cognitivo:** utilizando técnicas de neuroimagen se ha comprobado que los disléxicos presentan menor activación del hemisferio izquierdo, en la zona parieto-temporal correspondiente al procesamiento fonológico, durante la realización de tareas verbales, junto con una mayor activación del hemisferio derecho, causadas por todas las medidas compensatorias que tiene que realizar (Cuetos, 2009).

- **A nivel comportamental:** las consecuencias del déficit fonológico se traducen en dificultades para la utilización de habilidades metafonológicas, velocidad de nombrado y memoria de trabajo.

4.- PROTOCOLO DE IDENTIFICACIÓN, EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN CON EL ALUMNADO CON DEA EN LECTURA

El objetivo principal de este protocolo es la identificación e intervención temprana con el alumnado en riesgo de presentar dificultad específica en el aprendizaje de la lectura. Para ello se proponen una serie de indicadores y la aplicación de medidas ordinarias de intervención, ya que no es aconsejable esperar a tener un diagnóstico fiable para intervenir, sino que la intervención temprana es la clave para conseguir éxito.

Es conveniente distinguir la dificultad específica en lectura del retraso lector. Una gran mayoría del alumnado con dificultades lecto-escritoras, en realidad presentan retraso lector y por tanto es conveniente clarificar y realizar un diagnóstico diferencial. El retraso lector se refiere a un retardo en la maduración cerebral de las habilidades necesarias para el aprendizaje lecto-escritor, es decir, el niño va a necesitar más tiempo, pero va a responder bien a la intervención y conseguirá adquirir los niveles lecto-escritores previstos para su grupo de edad. Frente al alumno disléxico, cuyas dificultades lecto-escritoras son muy resistentes a la intervención y evolucionan muy costosa y lentamente.

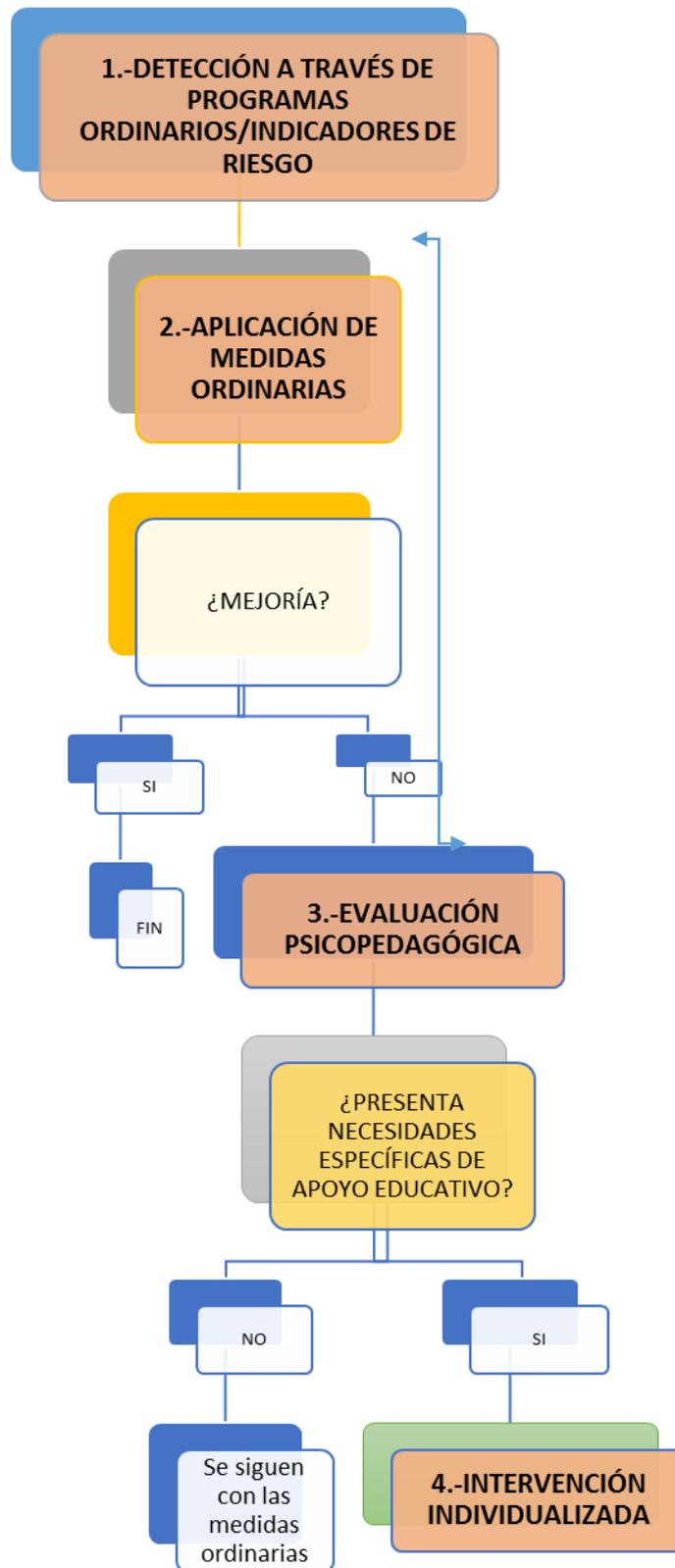
En las primeras etapas, tanto el retraso lector como la DEA en lectura, presentan la misma sintomatología, por lo que resulta muy difícil diferenciarlos. No es hasta los 7-8 años, momento en que el alumnado se encuentra entre 2º y 3º de Educación Primaria, cuando se puede realizar un diagnóstico fiable, pero como ha quedado claro en el párrafo anterior, no se puede esperar a intervenir hasta que el diagnóstico se confirme.

Fases del protocolo

El protocolo sigue un proceso continuado de aplicación conjunta por los profesores-tutores y los orientadores de los centros. Tiene cuatro fases:

- 1.-Detección a través de los programas ordinarios o de indicadores de riesgo.
- 2.-Adopción de medidas ordinarias.
- 3.-Evaluación psicopedagógica.
- 4.- Intervención individualizada.

FASES DEL PROTOCOLO DE ACTUACIÓN



FASE 1.- DETECCIÓN A TRAVÉS DE LOS PROGRAMAS ORDINARIOS E INDICADORES DE RIESGO.

Esta primera fase del protocolo tiene por objetivo la detección temprana del alumnado con riesgo de presentar Dificultades Específicas de Aprendizaje de la lectura, a través de:

- Los programas ordinarios de estimulación y evaluación que se realizan con todo el alumnado.
- Detección a través de indicadores de riesgo/indicadores de dislexia para todas las etapas.

A) Los programas ordinarios de estimulación y evaluación que se realizan con todo el alumnado

En la etapa de Educación Infantil se propone llevar a cabo programas de estimulación de la conciencia fonológica. Se realizarán con todo el alumnado y servirán para detectar los primeros signos de riesgo, ya que las dificultades en conciencia fonológica son un predictor importante de posibles problemas lecto-escritores. En el anexo 10 se recoge un modelo de programa de estimulación de la conciencia fonológica. Además, en 3º de Educación Infantil, se realizará la evaluación individualizada de la madurez lectora de aquellos alumnos con riesgo de presentar dificultades.

En la etapa de Educación Primaria, en concreto en 1º, se propone utilizar la evaluación lecto-escritora que se realiza en el 3er trimestre para el Programa de Apoyo a la Lecto-escritura, para detectar al alumnado que presenta riesgo de desarrollar dificultades.

1º 2º Educación Infantil

- Programas de estimulación de la conciencia fonológica.

3º Educación Infantil

- Programas de estimulación de la conciencia fonológica.
- Evaluación de la madurez lectora al alumnado de riesgo.

1º Educación Primaria

- Evaluación de la lectura-escritura.

B) Detección a través de indicadores de riesgo/indicadores de dislexia para todas las etapas.

Otra forma de realizar esta primera detección sería a través de unos indicadores de riesgo para todas las etapas, desde Educación Infantil hasta la ESO. Será el tutor el primero en aplicar dichos indicadores y así poner en marcha el protocolo. Podría darse la circunstancia, por la problemática presentada, que se considere necesario pasar directamente a la fase 3 del protocolo: evaluación psicopedagógica.

En la etapa de Educación Infantil y los dos primeros cursos de la etapa de Educación Primaria, los indicadores son de riesgo de DEA en lectura y a partir de 3º de Educación Primaria, ya son indicadores propios de DEA de lectura (Dislexia).

Estos indicadores se recogen en los anexos I, II y III.

FASE 2.- ADOPCIÓN DE MEDIDAS ORDINARIAS.

Una vez se ha detectado al alumnado en riesgo de presentar DEA en lectura a través de los programas ordinarios o los indicadores de riesgo, se deben poner en marcha una serie de medidas de carácter ordinario. El profesorado de apoyo y el equipo educativo, junto con el orientador, serán quienes decidan el tipo de medidas que se van a utilizar para dar respuesta a las dificultades detectadas.

Las medidas ordinarias a utilizar están recogidas en el **Catálogo de Actuaciones Generales, Medidas Ordinarias y Específicas de respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de La Rioja**. Algunas de estas medidas serían:

- Apoyo para reforzar conciencia fonológica.

- Apoyo en grupos ordinarios para reforzar lecto-escritura.

- Desdoblamiento del grupo.

- Enseñanza multinivel.

- Enseñanza compartida de dos profesores en el aula.

- Inclusión de las tecnologías de la información y comunicación en el aula

-Estrategias metodológicas

- Etc.

FASE 3.- EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA.

Si con las medidas aplicadas en la fase 2 no se ha conseguido que el alumnado avance en la superación de las dificultades que presenta, se pasará a la fase 3. En esta fase se realizará una evaluación psicopedagógica, siguiendo la legislación vigente en la Comunidad Autónoma de La Rioja.

Serán los orientadores de los centros los responsables de esta evaluación psicopedagógica quienes realicen el diagnóstico de la DEA en lectura (Dislexia). Se elaborará un informe

psicopedagógico donde se plasmarán todos los datos recogidos, se identificarán las necesidades específicas de apoyo educativo detectadas, los recursos materiales, personales y de acceso y se establecerán orientaciones para ajustar la respuesta educativa, la adaptación curricular y las pautas a la familia. Además, se incluirá al alumnado en la plataforma RACIMA como Alumno con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (ACNEAE) por presentar Dificultad Específica de Aprendizaje en lectura, Dislexia y se le informará a la familia de los resultados obtenidos y las medidas de intervención a realizar.

La evaluación psicopedagógica recogerá información sobre:

- .- Datos personales.
- .- Historia Escolar del alumno.
- .- Información relativa: datos médicos y desarrollo de diferentes ámbitos de desarrollo: cognitivo, comunicativo y socio-afectivo.
- .- Competencia Curricular y Estilo de Aprendizaje.
- .- Contexto Familiar y Escolar.
- .- Identificación de necesidades específicas de apoyo educativo
- .- Orientaciones para la respuesta curricular y el ámbito familiar.

Durante el proceso de evaluación psicopedagógica, previo consentimiento de la familia, se procederá a la derivación a los servicios de salud especializados correspondientes, cuando se tenga sospecha de que pueda presentar un trastorno comorbido con la dislexia:

- . - Trastorno Específico del Lenguaje.
- . - Trastorno de Déficit de Atención/Hiperactividad.
- . - Trastorno emocional.
- . - Otros.

CRITERIOS PARA EL DIAGNÓSTICO DE DEA EN LECTURA.

Para llevar a cabo un diagnóstico de DEA en lectura es necesario que tengamos en cuenta una serie de aspectos:

- La dificultad específica de lectura es una alteración neurobiológica que afecta al procesamiento fonológico. Las primeras manifestaciones se van a encontrar en dificultades en el uso de habilidades metafonológicas, velocidad de nominación y memoria de trabajo.
- Un diagnóstico fiable de dislexia no se puede realizar hasta los 7-8, ya que, en las primeras etapas, retraso lector y DEA en lectura, presentan la misma sintomatología. Es necesario intervenir tempranamente cuando haya una sospecha de dificultad, dado que la intervención temprana favorece la evolución positiva.
- Es necesario descartar que la dificultad se pueda explicar por una discapacidad (visual, auditiva, psíquica...etc.), por escolaridad irregular, situación social adversa...etc.
- La DEA en lectura puede darse en cualquier rango de cociente intelectual (bajo, medio-bajo, medio, alto y muy alto).

Los criterios para el diagnóstico de la dificultad específica de aprendizaje de la lectura, según el **DSM-V**, son:

- A) Las aptitudes académicas afectadas están sustancialmente por debajo de lo esperado según su edad cronológica e interfieren en el rendimiento académico o en actividades de la vida cotidiana y se confirman con pruebas estandarizadas.
- B) Las dificultades de aprendizaje comienzan en la edad escolar, pero pueden no manifestarse hasta que la demanda de las aptitudes académicas supera las capacidades del individuo.
- C) Las dificultades del aprendizaje no se explican por discapacidad intelectual, trastornos visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio del lenguaje de instrucción académica o directrices académicas inadecuadas.

Es necesario especificar la gravedad:

| | |
|-----------------|---|
| LEVE | Presentan algunas dificultades en una o dos áreas académicas. Las pueden compensar con estrategias de adaptación adecuadas. |
| MODERADA | Presentan dificultades notables en una o más áreas académicas. Tienen pocas posibilidades de progresar sin algún apoyo intensivo a lo largo de algún periodo de enseñanza. |
| GRAVE | Dificultades graves que afectan a varias áreas académicas. El individuo tiene pocas posibilidades de aprender sin apoyo frecuente e intensivo a lo largo de toda la enseñanza. |

INSTRUMENTOS Y PRUEBAS DE EVALUACIÓN

La evaluación psicopedagógica se realizará a través de distintos instrumentos y pruebas de evaluación, sobre todos o algunos de los siguientes aspectos:

- .- Desarrollo Cognitivo.
- .- Lecto-escritura.
- .- Desarrollo del Lenguaje.
- .- Funciones Ejecutivas.
- .- Desarrollo Emocional.
- .- Otras.

SUGERENCIAS DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

| | |
|---|---|
| CAPACIDAD COGNITIVA/ PROCESOS COGNITIVOS | <ul style="list-style-type: none"> • Escala de Inteligencia de Wechsler: WPSSI-IV, WISC-V. • Batería de Evaluación Cognitiva. DN-CAS. • Test de Matrices Progresivas de RAVEN. • Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil. CUMANIN. • Escalas de Desarrollo MERRILL-PALMER-R. • Escala Manipulativa Internacional LEITER-3. • Batería Neuropsicológica Infantil. NEPSY II. • Cuestionario de Madurez Neuropsicológica para escolares. CUMANES. • Batería de Evaluación de Kaufman para niños. K-ABC |
| DESARROLLO DEL LENGUAJE | <ul style="list-style-type: none"> • Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas. ITPA. • Prueba de Lenguaje Oral de Navarra- Revisada. PLON-R. • Evaluación Clínica de los fundamentos del lenguaje. CELF PRESCHOOL-2 Y CELF-5. • Escala de Desarrollo del Lenguaje. REYNELL III. • Evaluación del Lenguaje. BLOC-R |
| LECTO-ESCRITURA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ MADUREZ LECTORA <ul style="list-style-type: none"> • Batería de Inicio de la lectura (3-6 años). BIL 3-6 Años. • Test para la detección temprana de las dificultades de la lectura y la escritura. (Fernando Cuetos). ➤ CONCIENCIA FONOLÓGICA/EFICACIA/VELOCIDAD/ COMPRENSIÓN LECTORA. <ul style="list-style-type: none"> • Test de Habilidades Metafonológicas. THM. • Escala Magallanes de Lectura y Escritura. EMLE- TALE 2000. • Batería de evaluación de los Procesos Lectores. PROLEC-R. • Test para la detección de la Dislexia en niños. DST-J. • Batería de Evaluación de los Procesos Lectores en Secundaria. PROLEC-SE. • Baterías de Evaluación de la Competencia lectora. EVALEC (0,1,2,3,4,5). • Test de Lectura y Escritura en Español. LEE. • Baterías de Detección de la Dislexia y Dificultades Lecto-escritoras. DIX • Evaluación de la Comprensión Lectora. ACL. ➤ ESCRITURA <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de los Procesos Escritores. PROESC. • Prueba de evaluación de Procesos Cognitivos en la escritura. PROESCRI. • Test de Escritura para el Ciclo Inicial. TECI. |
| FUNCIONES EJECUTIVAS | <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de las Funciones Neuropsicológicas en niños. ENFEN. • Evaluación conductual de la función ejecutiva. BRIEF-P y BRIEF-2. |
| DESARROLLO EMOCIONAL | <ul style="list-style-type: none"> • Sistema de Evaluación en Niños y Adolescentes. SENA. • Sistema de Evaluación de la Conducta en Niños y Adolescentes BASC. • Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil. TAMAI. • Cuestionario de Ansiedad Infantil. CAS. • Cuestionario factorial de Personalidad. ESPQ. |

Además de todas las pruebas estandarizadas, que se han expuesto en el punto anterior, es conveniente utilizar otros instrumentos de evaluación como son:

- . - Entrevistas.
- . - Observación del alumnado y de sus producciones.
- . - Análisis del cuaderno de clase.
- . - Otros.

También se puede recoger información sobre **aspectos cualitativos**, que pueden indicar que estamos ante una dificultad específica, cuando se ha finalizado el proceso de enseñanza de aprendizaje lecto-escritor y siguen apareciendo alguno de estos comportamientos en tareas lecto-escritoras:

INDICADORES CUALITATIVOS

Se cansa muy rápido.

Muestra nerviosismo.

Se queja de la longitud del texto.

Se mueve en la silla, no encuentra postura.

Va leyendo las palabras, previamente o al mismo tiempo, las va diciendo bajito.

No le gusta leer en voz alta en clase.

Tiene que coger libros más sencillos que los que les corresponde por edad.

En casa no quiere leer.

Se suele pensar que el niño no trabaja suficientemente.

Puede parecer más inmaduro que lo que le corresponde.

Se puede frustrar por su bajo rendimiento.

Se entretiene con facilidad, puede ser disruptivo.

IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO.

Las necesidades específicas de apoyo educativo que puede presentar el alumnado con DEA en lectura son las siguientes:

- ✓ Necesidades en referencia al desarrollo oral.
 - Corregir las dificultades en el habla.
 - Alcanzar un desarrollo fonológico correcto.
 - Diferenciar y discriminar sonidos del lenguaje oral que se asemejen en alguno de sus rasgos.
 - Ampliar su vocabulario.
 - Mejorar la comprensión oral de mensajes.
 - Responder mediante un lenguaje fluido a las preguntas que se les formulan.
 - Corregir sus producciones, de forma que sea capaz de poder expresar sus ideas de forma correcta.
 - Narrar los hechos con coherencia y claridad.

- ✓ Necesidades en referencia a las destrezas instrumentales: lectura, escritura y matemáticas.

Lectura:

- Identificar y discriminar los diferentes fonemas.
- Realizar la conversión grafema-fonema con corrección.
- Comprender lo decodificado, extrayendo las ideas principales y las conclusiones más relevantes.
- Relatar lo leído, explicar o reproducir dichas informaciones.
- Imprimir mayor velocidad, ritmo y entonación a la lectura.
- Descender el nivel de fatiga ante las tareas de lectura.
- Decodificar y recordar lo que han leído, sin inventarse las palabras a partir del inicio de las mismas.
- Seguir el texto sin saltarse los renglones ni perderse.
- Mejorar sus habilidades para deletrear.

Escritura:

- Mejorar la grafía, así como la presión ejercida sobre el útil de escritura y el tamaño de las letras.
- Realizar trazo y grafía legible.
- Aumentar la fluidez y el ritmo durante este tipo de actividades.
- Orientarse en el papel de manera adecuada.
- Realizar la conversión fonema-grafema, evitando errores en la ortografía natural (omisiones, inversiones...) en sus escritos.
- Adquirir adecuada conciencia silábica y léxica disminuyendo los errores de segmentación.
- Aprendizaje del uso de ortografía arbitraria.
- Aumentar sus posibilidades de expresión escrita.

Matemáticas:

- Adquirir las nociones básicas y el concepto de número.
- Interiorizar y comprender conceptos matemáticos.
- Dominar la numeración y el sistema decimal.
- Resolver adecuadamente las operaciones básicas.
- Resolver problemas matemáticos.
- Desarrollar estrategias que agilicen el cálculo mental.
- Afianzar las nociones temporales.

- ✓ Necesidades en referencia al desarrollo cognitivo y metacognitivo.
 - Favorecer sus habilidades de discriminación, tanto auditiva como visual.
 - Ampliar sus posibilidades de atención, tanto selectiva como sostenida, durante la realización de las tareas.
 - Trabajar la velocidad de procesamiento de información.
 - Ampliar las posibilidades de su memoria: de trabajo, a corto plazo y a largo plazo.
 - Aumentar su ritmo en la ejecución de las tareas.
 - Establecer tiempos para pensar, controlando su impulsividad.
 - Mejorar la planificación para poder organizarse en la resolución de tareas.
 - Reflexionar acerca de su propio lenguaje y de sus posibilidades de uso.

- ✓ Necesidades en referencia al desarrollo afectivo, social y conductual.
 - Aumentar su seguridad ante tareas lectoras.
 - Aprender y afianzar la tolerancia a la frustración.
 - Disminuir y controlar la ansiedad que pueden generarse como consecuencia de sus miedos y dificultades.
 - Aumentar su autoestima: Valorar sus aspectos positivos frente al resto.

- ✓ Necesidades en referencia al desarrollo motor.
 - Mejorar la coordinación sensorio-motriz, con mayor incidencia en la coordinación viso-manual.
 - Agarrar y prensar el lápiz sobre el cuaderno con la intensidad adecuada.
 - Desarrollar su psicomotricidad fina en función de su edad.
 - Ampliar sus posibilidades de equilibrio y coordinación.
 - Adecuar el tono corporal y la postura al movimiento que realiza.
 - Desplazarse con orden y ritmo.

FASE 4.- INTERVENCIÓN CON EL ALUMNADO CON DEA EN LECTURA.

Para una adecuada intervención con el alumnado que presenta DEA, es necesario que cada centro escolar tome una serie de medidas, recogidas en el Proyecto Educativo, a nivel de centro, aula y de forma individual para el alumnado.

MEDIDAS DE INTERVENCIÓN EN EL CENTRO.

Para responder a la diversidad del alumnado y en concreto a los alumnos que presentan DEA en lectura, el centro tiene que recoger en su Plan de Atención a la Diversidad las medidas generales, ordinarias y específicas para atender adecuadamente al alumnado.

Cómo **medidas generales**, el centro deberá:

- Adecuar las condiciones físicas y tecnológicas del centro.
- Proporcionar las ayudas técnicas individuales y equipamientos específicos para favorecer la comunicación y acceso al currículo.
- Organizar los grupos de alumnos y los espacios del centro.
- Garantizar el intercambio de información en los cambios de curso, etapa o centro educativo que asegure la continuidad de las pautas establecidas
- Coordinar el trabajo de los profesionales del centro.
- Organizar y coordinar el personal docente y auxiliar que tiene actuación directa con el alumnado.
- Facilitar la coordinación entre los agentes implicados: centro, familia, servicios de orientación, salud, sociales, etc.
- Promover programas, planes o proyectos que favorezcan una respuesta inclusiva.
- Introducir en la etapa de Educación Infantil, medidas de prevención e intervención temprana de las dificultades específicas de aprendizaje.

Del catálogo de **medidas ordinarias**, se seleccionarán aquellas estrategias organizativas y metodológicas que mejor ayuden a atender a la diversidad del centro y del aula. Estas estrategias organizativas y metodológicas han de ser contempladas en las programaciones docentes y las unidades didácticas. Ejemplos de medidas ordinarias:

- Los métodos de aprendizaje cooperativo.
- El aprendizaje por proyectos.
- Aprendizaje por tareas.
- Trabajo por rincones.
- Los grupos interactivos.
- La enseñanza compartida de dos profesores en el aula
- Los desdoblamientos del grupo.
- El apoyo en el grupo ordinario.
- Etc.

Del catálogo de **medidas específicas**, se utilizarán siempre y cuando se han agotado la aplicación de medidas ordinarias. Estas medidas serán las Adaptaciones Curriculares de Acceso y Adaptaciones Curriculares Significativas, los Programas de Apoyo a la Lecto-escritura en 2º y 3º de Educación Primaria y los Programas de Atención a la Diversidad en Secundaria.

MEDIDAS DE INTERVENCIÓN EN EL AULA.

Todo el profesorado que interviene en el aula debe realizar una serie de adaptaciones organizativas y metodológicas para adecuar la respuesta educativa a las diferentes formas de aprender. Estas medidas se recogerán en las Programaciones de Aula, en las Adaptaciones Curriculares Individuales y en los Programas Específicos de Intervención.

- **Orientaciones para organizar los recursos personales, espaciales, temporales y ayudas tecnológicas.**

➤ **Recursos humanos.**

- Determinar los recursos personales de Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje y Refuerzo Ordinario que precise.
- Coordinar la intervención entre todos los profesionales que atienden al alumnado.

➤ **Organización de espacios y tiempos**

- Colocarlo en lugares alejados de elementos distractores (puertas, ventanas...) sobre todo si tiene dificultades de atención.
- Colocarlo en un lugar donde se le pueda supervisar adecuadamente.
- Utilizar a compañeros/as que tengan buena competencia lectora, para que puedan ayudarle.
- Estructurar y ordenar adecuadamente el espacio de la clase.
- Dar más tiempo para realizar tareas, copiar enunciados, etc.

➤ **Recursos materiales.**

- Determinar la tecnología de apoyo que necesita: programas de conversor de texto en audio, o de audio a texto, correctores ortográficos, grabadora, etc.
- Utilizar mapas conceptuales.
- Permitirle el uso del abecedario, esquemas, diccionario, reglas ortográficas, calculadora, correctores ortográficos, etc.

- **Orientaciones para organizar la metodología, actividades y evaluación**

- **Metodología y actividades**

- **Explicaciones orales**

- Complementar las explicaciones orales con imágenes, vídeos, dibujos, gráficos, listas, etc.
- Atraer la atención en las explicaciones orales mediante lenguaje no verbal: gestos, cambios de entonación, etc.
- Realizar y aportar esquemas y mapas conceptuales de los temas que se vayan tratando.
- Realizar un glosario de términos al inicio de cada tema y en las diferentes áreas o materias.
- Exponer en la pizarra un guion que especifique los aspectos importantes a tratar en cada unidad o tema.
- Evitar actividades que exijan escribir y escuchar simultáneamente (dictados, coger apuntes...).
- En las etapas superiores, aportarle los apuntes para que tenga un texto seguro y poder estudiar, evitando que tenga que coger apuntes.
- Aportarle audios de los temas importantes.

- **Actividades y tareas.**

- Ajustar el tipo y la cantidad de tareas a su nivel lecto-escritor.
- Comprobar que ha entendido los textos escritos que va a manejar.
- Darle tiempo suficiente para que pueda realizar las tareas.
- Adaptar el tipo de texto que va a leer a su nivel lector. Se deben evitar textos muy largos que no se ajusten a lo que es capaz de realizar.
- No hacerle leer por sorpresa y planificar la lectura en voz alta con la suficiente antelación para que pueda preparársela.
- Proponerle tareas cortas que permitan alternar diferentes tipos de actividades para evitar la fatiga.
- Simplificar las instrucciones escritas y señalar las palabras claves.
- Comentar individualmente la corrección de las tareas
- Adaptar la exigencia ortográfica a su nivel lecto-escritor.

- Realizar las tareas con material complementario: abecedario, esquemas, diccionario, reglas ortográficas, calculadora, correctores ortográficos, etc.
- No hacerle copiar el enunciado de los ejercicios.
- No dejarle corregir solo un dictado.
- A partir de los últimos cursos de la etapa de Educación Primaria permitir el uso del ordenador para la realización de tareas.
- Coordinar con la familia el control de la agenda.
- Ajustar la cantidad y el tipo de tareas que se le mandan para casa, a su nivel lecto-escritor.
- Permitir presentar las tareas y trabajos en formatos alternativos como: grabaciones, power-point, explicaciones orales, etc.

➤ **Evaluación.**

- Adaptar la ponderación de los estándares de aprendizaje en función de las capacidades lectoras.
 - Ajustar el tipo de examen a las características del alumnado, combinando la realización de exámenes escritos y orales, para comprobar verdaderamente lo que tiene adquirido o no. Hay que tener en cuenta que la expresión escrita siempre los va a penalizar.
 - Leer en voz alta el examen (profesor).
 - Utilizar preferentemente exámenes cortos y frecuentes para poder reducir la carga de contenidos.
 - Reducir el número de preguntas.
 - Si se utilizan exámenes escritos, comprobar que ha entendido las preguntas del examen.
- En cuanto al **formato del examen**:
 - Utilizar preguntas cortas, de elección de respuesta, verdadero-falso, completar frases, emparejar respuestas, etc.
 - Utilizar un tipo de letra con formato muy claro, evitando que sea de tamaño pequeño.
 - Señalar palabras clave en los enunciados de las preguntas.
 - Dejar suficiente espacio entre las preguntas del examen.

- **En cuanto a la cantidad de exámenes y el tiempo:**

- Establecer el calendario de exámenes con la suficiente antelación para que pueda organizarse convenientemente.
- Permitir más tiempo en la realización del examen. Si lo necesita, realizarlo en más de una sesión.
- Ayudarle a controlar el tiempo.
- Adaptar la penalización por faltas de ortografía, ya que pueden no llegar a automatizarlas.
- Permitir el uso de tablas de multiplicar, calculadora, así como fórmulas matemáticas, físicas, etc.

MEDIDAS DE INTERVENCIÓN CON EL ALUMNADO

La intervención individual, con el alumnado que presenta DEA en lectura, irá dirigida a aumentar su competencia lecto-escritora e intervenir en las dificultades encontradas: exactitud, velocidad, fluidez o comprensión, además de memoria de trabajo, velocidad de nominación y funciones ejecutivas. Según el tipo de dislexia fonológica o superficial, se realizará un tipo u otro de intervención.

Dicha intervención será llevada a cabo por el profesorado especializado de los centros: Pedagogía Terapéutica y/o de Audición y Lenguaje. El orientador de cada centro, junto con el Equipo de Apoyo en los centros de Educación Infantil y Primaria y los Departamentos de Orientación en ESO, decidirán qué tipo de intervención es la más conveniente para ese alumnado y quién se va a encargar de realizarla.

El trabajo en **memoria de trabajo y la velocidad de nominación en la etapa de Educación Infantil**, se puede realizar a través de las actividades del Programa de Estimulación Cognitiva, COGEST de la Fundació Carme Vidal Xife de Neuropsicopedagogía:

- Nombrar de manera rápida imágenes: animales, figuras, plantas...etc.
- Nombrar de manera rápida colores
- Asociar una imagen a una acción motora o a una palabra.
- Asociar una acción motora al escuchar una palabra o una sílaba.
- Asociar palabras a otras que riman.
- Repetir grupos de nombres
- Repetir grupos de sílabas
- Repetir grupos de letras
- Repetir dígitos.

Siguiendo las **estrategias de intervención individual** en dislexia, que establece Antonio Vallés Arándiga, sería conveniente trabajar en torno a siete módulos:

- **Módulo 1: Entrenamiento atencional:**
 - Identificar y comparar letras
 - Correspondencias entre palabras.
 - Identificar letras/sílabas dentro de una palabra.
 - Identificar palabras en un texto.
 - Identificar palabras intrusas.

- Módulo 2: Procesos perceptivos-auditivos:
 - Atención auditiva.
 - Memorización de fonemas y discriminación posterior.
 - Asociación entre el fonema y el grafema.
- Módulo 3: Procesos fonológicos:
 - Ejercicios con sílabas.
 - Ejercicios con palabras.
 - Ejercicios con frases/textos.
- Módulo 4: Conciencia fonológica:
 - Conocimiento léxico.
 - . - Segmentación de palabras.
 - Conocimiento silábico.
 - . - Contar el número de sílabas dentro de una palabra.
 - . - Identificar sílaba: inicial, media y final de una palabra.
 - . - Suprimir sílabas en palabras
 - Conocimiento fonémico.
 - . - Contar el número de las letras de una sílaba.
 - . - Contar el número de letras de una palabra.
 - . - Reconocer una palabra previamente deletreada
 - . - Rimas.
- Módulo 5: Procesos léxicos:
 - Presentación de palabras de diferentes campos semánticos.
 - Discriminar palabras homófonas.
 - Diferenciar pseudopalabras.
 - Formar palabras a partir de sílabas.
 - Lexicalizar pseudopalabras.
- Módulo 6: Procesos sintácticos:
 - Ordenar frases con palabras desordenadas.
 - Cambiar el significado de frases empleando signos de puntuación
 - Lectura e identificación previa de los signos de puntuación.
 - Complementar frases con diferentes tipos de complementos.
- Módulo 7: Procesos semánticos:
 - Entrenamiento en las diferentes estrategias de comprensión lectora.

Además, es conveniente que tengamos en cuenta una serie de pautas generales para trabajar con este alumnado:

- El profesor-tutor que atiende a este alumnado revisará toda la información que exista: informe psicopedagógico, adaptación curricular e informe a todo el profesorado que lo va a atender.
- El profesorado implicado deberá informarse sobre dislexia.
- Mostrarle al alumnado que se conoce su dificultad y que se le va ayudar.
- Mantener una actitud positiva hacia el alumnado, potenciando sus fortalezas y áreas donde destaca, para aumentar su autoestima y seguridad en sí mismo.
- Evaluar sus progresos comparándolos consigo mismo, con su nivel inicial y no con el resto de la clase.
- Valorar los trabajos por su contenido más que por sus errores ortográficos o de expresión

- Atenderlo individualmente siempre que sea posible y lo necesite, ayudándole con aquellas tareas en las que presenta más dificultad, aportándole explicaciones complementarias más sencillas.
- Puede necesitar que la información nueva se le repita más de una vez, ya que pueden presentar problemas de atención y memoria de trabajo.

PAUTAS DE ACTUACIÓN CON LA FAMILIA

La familia va a ser el **apoyo emocional** más importante que un niño al que se le ha diagnosticado una dificultad específica de lectura va a tener. De cómo se afronte esta dificultad va a depender en gran medida su evolución y estado emocional. Por lo tanto, es muy importante que a la familia se le informe correctamente de las características y de la intervención más adecuada. Se le escuche, se le resuelvan sus dudas y preocupaciones, ajustando concepciones erróneas y sentimientos de culpabilidad, evitando crear falsas expectativas y potenciando una actitud positiva.

Algunas pautas a seguir en la familia pueden ser las siguientes:

- Explicar al niño de forma clara y sencilla las características de su dificultad, ajustando esta explicación a su edad, insistiendo en sus fortalezas, evitando mensajes y expectativas negativas.
- Conservar la calma, evitando transmitir ansiedad y preocupación.
- Buscar información sobre el tema y ayuda profesional de los orientadores de los centros y de los profesores que los atienden.
- Ponerse en contacto, a través de asociaciones, con otras familias que estén pasando por la misma dificultad.
- Valorar el progreso del niño centrándose en el nivel de partida y no en el que debería tener según su edad.
- Reforzar y valorar su trabajo, esfuerzo y no sólo sus resultados.
- Respetar su ritmo personal.
- Evitar comparar con otros niños de su edad, hermanos, etc.
- Valorar sus puntos fuertes y habilidades, favoreciendo la realización de actividades de ocio que le resulten motivantes, le hagan vivenciar éxito y sentirse competente (deportes, música, pintura, baile, teatro...). Todo esto ayudará a fortalecer su autoestima e irá creando una imagen positiva de sí mismo/a.

En cuanto a la **ayuda escolar** que la familia puede aportar, tiene que partir del principio fundamental de que los familiares no son los terapeutas del niño y por tanto pueden ayudar, cooperar, impulsar...pero entendiendo que la intervención deber ser realizada por profesionales del ámbito escolar o extraescolar.

Es conveniente coordinar la intervención que se va a realizar en el entorno familiar con el centro escolar y los profesionales que intervienen, a través de reuniones periódicas.

Se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

- Establecer una rutina diaria donde se le ayude a planificar adecuadamente las tareas y tiempos de descanso, según su edad.

- Realizar una buena organización del lugar de estudio, mediante una mesa de trabajo ordenada y despejada, con buena iluminación y que le permita tener accesible todo el material necesario: diccionario, ordenador, calculadora...etc. Asimismo, es conveniente tener visibles los horarios de clase, fechas de exámenes, etc.
- Potenciar la adquisición de técnicas de estudio, insistiendo en la elaboración de esquemas, mapas mentales...etc.
- Complementar los temas trabajados con amplia información visual: imágenes, fotos, vídeos, esquemas, mapas mentales, etc.
- Hay que ser muy paciente con su ritmo de lectura, intentando crear un hábito diario que sea relajado, en el que no se exceda en la exigencia y se le pida más allá de sus posibilidades. Es mejor leer en contextos lúdicos, con textos fáciles, realizando una lectura compartida que le permita coger confianza en su capacidad lectora.
- En los **primeros cursos escolares** es conveniente fomentar, en contextos de juego, diferentes actividades que pueden ayudarle mucho en su progreso lector:
 - Juegos fonológicos: palabras encadenadas, veo-veo, trabalenguas...etc.
 - Juegos de fluidez fonológica y semántica: decir nombres según diferentes categorías; comiencen, terminen o contengan una determinada sílaba, o sonido.
 - Juegos de memoria: canciones, poesías, rimas, trabalenguas...etc.
 - Juegos de conocimiento de las letras: reproducir en arena, plastilina, letras móviles...etc.
 - Juegos de atención
 - Juegos de discriminación perceptiva.
 - Puzles, rompecabezas...
 - Juegos de reproducción de modelos
 - Lecturas conjuntas con libros adecuados al nivel lector.
 - Uso de TIC para el aprendizaje lecto-escritor.
- A partir de **3º-4º de Educación Primaria hasta Secundaria**.
 - Continuar con la lectura diaria con libros adecuados a su nivel lector e intentar crear gusto por la lectura y no por obligación.
 - Introducir el uso de técnicas de estudio: subrayado, esquemas y mapas mentales.
 - Fomentar la adquisición de unos hábitos de estudio adecuados: uso de agenda, planificar tareas, etc.
 - Utilizar mucha información de tipo visual: imágenes, fotos, vídeos que le ayuden a comprender.
 - Introducir si es necesario: conversores de audio, correctores ortográficos, etc.

5.- BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- . - Carreiras Manuel (2012). **Lectura y dislexia: un viaje desde la Neurociencia**. La investigación sobre el cerebro y la mejora de la educación. Revista del Consejo Escolar de Estado, 2012.
- . - Carrillo Marisol (2012). **La dislexia: bases teóricas para una práctica eficiente**. Ciencias Psicológicas. /vol.6/nº2/ Montevideo 2012.
- . - Carrillo Marisol y Alegría Jesús (2009). **Mecanismos de identificación de palabras en niños disléxicos en español. ¿existen subtipos?** Prensa Médica Latinoamericana, 2009.
- . - Carrillo Gallego, Marisol, Alegría Iscoa, J. y otros. (2011) **Evaluación de la dislexia en la escuela primaria. Prevalencia en español**. Escritos de Psicología. / vol. 4/nº2/35-44/2011.
- . - Carrillo Gallego, Marisol, Alegría Iscoa, Jesús y Calvo Rodríguez, Ángel R. **Subtipos de dislexia en una ortografía transparente**.
- . - Cuetos, Fernando, Suárez-Coalla P. y otros. (2015). **Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura**. Revista Pediatría Atención Primaria. /nº17/99-107/2015.
- . - Cuetos, Fernando. (2009). **Dislexias evolutivas: un puzzle por resolver**. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología. /vol.29/nº2/78-84/2009.
- . - Fundació Carme Vidal Xifre de Neuropsicopedagogía. Programa de estimulación cognitiva. COGEST.ES
- . - González Desiderée, Jiménez Juan E., Rodríguez Cristina y Díaz Alicia. (2013). **Dislexia en adolescentes españoles**. Revista de Psicología y Educación, 2013.
- . - González Seijas, Rosa María, Cuetos Vega, F., López Larrosa, S. y Vilar Fernández, J. (2017). **Efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre la lectura. Un estudio longitudinal**. Estudios sobre educación. /vol.32/2017/155-177.
- . - Andreu, Llorens y otros. (2014). **Trastornos de aprendizaje de la lectura**. Universidad Oberta de Catalunya.
- . - Jiménez Juan E., Hernández, Sergio y Conforti Jessica. (2006) **¿Existen patrones diferentes de asimetría cerebral entre los subtipos disléxicos?** Psicothema. /vol. 18/nº3/507-513/2006.
- . - Jiménez Juan E., Morales, Celia, Rodríguez, Cristina. (2014). **Subtipos disléxicos y procesos fonológicos y ortográficos en la escritura de palabras**. European Journal of Psychology of Education. /vol.7/nº1/5-16/2014.
- . - Jiménez, Juan E. (2012). **Dislexia en español. Prevalencia e indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos**. Editorial Pirámide.
- . - Luque Vilaseca, Juan Luis, Bordoy Castro, Soraya y Rodríguez Somodevilla, Sonia. (2008). **Perfiles de adquisición de la lectura y diagnóstico de la dislexia evolutiva en español**. Logopedia, mail.
- . - Luque, Juan L. y Grupo Leeduca. (2015). **Avances en la identificación temprana y diagnóstico diferencial de los trastornos evolutivos específicos de la lectura**. Revista AOSMA. /nº20/2015.

- . - Rello, Luz. (2018). **Superar la dislexia**. Una experiencia personal a través de la investigación. Editorial Paidós Educación.
- . - Ripoll Salceda Juan C., Aguado Alonso Gerardo. **Eficacia de las intervenciones para el tratamiento de la dislexia: Una revisión**. (2014). Colegio de logopedas del País Vasco y Asociación de Dislexia de Euskadi.
- . - Serniclaes, Willy y Luque, Juan L. (2011). **Avances en la investigación sobre la dislexia evolutiva: diversidad, especificidad e intervención**. Escritos de Psicología/vol. 4/nº2/ 1-4/ 2011.
- . - Serrano, Francisca y Defior, Sylvia. **Dislexia en español: estado de la cuestión**. Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica. /nº2/13-34/
- . - Tamayo Lorenzo, Susana. (2017). **La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lecto-escritura**. Revista de currículum y formación del profesorado. / vol. 21/ nº1/ 2017.

GUÍAS DE DIFERENTES COMUNIDADES AUTÓNOMAS

- . - Actualización en dislexia en desarrollo. Guía para orientadores y profesores de primaria. Región de Murcia.
- . - Dificultad Específica del Aprendizaje de la Lectura: Una guía para la comunidad educativa. Generalitat Valenciana.
- . - Dificultades Específicas de Aprendizaje: Dislexia. Junta de Andalucía.
- . - Guía de enseñanza del inglés. Para alumnos con dislexia y otras dificultades. Consejería Educación Juventud y Deportes. Región de Murcia.
- . - Guía La Dislexia. MADRID CON LA DISLEXIA.
- . - Guía General sobre Dislexia. 2010. Asociación Andaluza de Dislexia.
- . - Guía metodológica sobre dificultades específicas de aprendizaje. Región de Murcia
- . - Guía para el éxito escolar del alumnado con dislexia. Región de Murcia.
- . - Guía práctica. La dislexia: guía de detección y actuación en el aula. Gobierno de Aragón.
- . - La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo. REDIE. Colección EURYDICE ESPAÑA-REDIE. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- . - Protocolos de detección y actuación en Dislexia. (2010) PRODISLEX.
- . - Protocolo de detección y adaptaciones: Dislexia. RIOJA DISLEXIA.

6.- ANEXOS

I.- Indicadores de riesgo de presentar DEA en E. Infantil.

II.- Indicadores de DEA en E. Primaria.

III.- Indicadores de DEA en E. Secundaria.

IV.- Antecedentes familiares.

V.- Niños inmigrantes y dislexia.

VI.- DEA en lectura e inglés.

VII.- Factores socio-emocionales asociados al alumnado con dislexia.

VIII.- Selección de TICS.

IX.- Registro de medidas individuales para alumnos con DEA en lectura.

X.- Programa de estimulación de la Conciencia Fonológica.

ANEXO I.- INDICADORES DE RIESGO DE DEA EN LECTURA EN E. INFANTIL

ULTIMO CURSO DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL (E.I. 5 AÑOS)

* Significativamente mayor número de síes.

| | SI | NO | A VECES |
|--|----|----|---------|
| LENGUAJE ORAL | | | |
| ➤ Dificultades en la pronunciación. (Omisión, sustitución, reducción de diptongos...). | | | |
| ➤ Adquisición lenta en el uso de palabras y frases. | | | |
| ➤ Dificultades en el orden secuencial de palabras largas. Ejemplo: /Asnotrómico/ en vez de /Astronómico/. | | | |

| | SI | NO | A VECES |
|---|----|----|---------|
| CONCIENCIA FONOLÓGICA | | | |
| ➤ Dificultades en el reconocimiento de frases. Ejemplo: /¿¿¿qué relojes??!(no)/ Los relojes dan la hora. (sí). | | | |
| ➤ Dificultad para contar palabras dentro de la cadena hablada. Ejemplo: /La mesa es alta/ (4) . | | | |
| ➤ Dificultades en hacer rimas. Ejemplo: /Lana-rana (sí) ; Puro-pino (no)/. | | | |
| ➤ Dificultades en contar sílabas. Ejemplo: /campana/ (3). | | | |
| ➤ Dificultades en identificar el primer sonido de una palabra. Ejemplo: /sonido "m" de mono, "p" de pico/. | | | |
| ➤ Dificultad en omisión de sílabas y fonemas Ejemplo: /botella sin la primera sílaba; ¿qué queda? / (tella) /foto sin el primer fonema, ¿qué queda?/ (oto). | | | |

| | SI | NO | A VECES |
|--|----|----|---------|
| MEMORIA Y NOMBRADO | | | |
| ➤ Dificultades en buscar parte de un dibujo o fotografía. | | | |
| ➤ Dificultad para recordar aspectos seriales, secuenciales... Ejemplo: / <i>días de la semana, meses del año...</i> /. | | | |
| ➤ Dificultades en aprender canciones, ritmos, órdenes, instrucciones... | | | |
| ➤ Dificultades en repetir palabras que contengan más de tres sílabas. | | | |
| ➤ Dificultad de evocación de elementos conocidos. | | | |
| ➤ Dificultad para la repetición de una secuencia de palabras y frases sencillas. Ejemplo: / muñeca-vestido-casa/; /la montaña está nevada/. | | | |
| ➤ Lentitud en el nombrado de: colores, nombres, números, etc. | | | |

| | SI | NO | A VECES |
|--|----|----|---------|
| OTROS ASPECTOS | | | |
| ➤ Dificultad para orientarse y situarse en el espacio. | | | |
| ➤ Dificultades en la coordinación visomotora. | | | |
| ➤ Dificultad en la psicomotricidad fina. | | | |
| ➤ Dificultad para aprender y utilizar los colores, números y letras. | | | |

ANEXO II.- INDICADORES DE RIESGO DEA EN LECTURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

1º y 2º DE EDUCACIÓN PRIMARIA

*Pueden persistir los indicadores de alerta de la Etapa de Educación Infantil.

* Significativamente mayor número de síes.

| DIFICULTADES EN LECTURA: | Si | No | A veces |
|--|----|----|---------|
| <ul style="list-style-type: none"> Baja velocidad lectora: <ul style="list-style-type: none"> – Lee menos de 35 palabras por minuto al finalizar el 1º curso. – Lee menos de 60 palabras por minuto al finalizar el 2º curso. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Dificultad para adquirir el código alfabético. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Dificultades para adquirir la correspondencia fonema-grafema (sonido-letra). | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Silabeante: realiza una pausa breve o prolonga una sílaba hasta que produce la siguiente (p.e. <i>chis-te, hun-di-do</i>). | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Rectificaciones: lee mal una palabra o sílaba, pero comete una modificación. (p. e. <i>ma-maa-médico</i>). | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Pérdida de la línea: “se salta” líneas al leer. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Omisiones: omisión en la lectura de letras, sílabas o incluso palabras. (p.e. <i>como</i> por <i>romo</i>). | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Adiciones: añade sonidos vocálicos, consonánticos e incluso sílabas inexistentes a las palabras que se están leyendo. (p.e. <i>felorero</i> por <i>florero</i>). | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Sustituciones: cambia unos sonidos vocálicos o consonánticos por otros que no corresponden con la grafía. (p.e. <i>nueve</i> por <i>mueve</i>). | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Rotaciones: alteración en lectura de letras cuya forma supone una rotación (<i>b-d, p-q</i>) (p.e. <i>debo</i> por <i>dedo</i>). | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Inversiones: en los sinfonos trasponen los fonemas/ p.e. (<i>curz</i> por <i>cruz, balco</i> por <i>blanco</i>). | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Invención/adivinación: altera el orden de los fonemas en la secuencia de la sílaba o palabra. (p.e. <i>botella</i> por <i>bebida</i>). | | | |

Dificultad en la identificación de los sonidos que forman palabras/pseudopalabras escritas):

| | | | |
|---|--|--|--|
| • Palabras: (p.e. <i>chiste, duquesa,...</i>). | | | |
| • Pseudopalabras (palabras inventadas): (p.e. <i>chisño, peyata,...</i>). | | | |
| • Palabras multisilábicas: (p.e. <i>camiseta, semáforo, destornillador,...</i>). | | | |
| • Novedosas (no usuales): palabras que aún no las tiene adquiridas. | | | |

Dificultades para automatizar la lectura mecánica.

| | | | |
|--|--|--|--|
| • Dificultad para resumir el texto después de haberlo leído o decirlo con sus propias palabras. | | | |
|--|--|--|--|

Baja comprensión lectora. (obtiene la idea general del texto, pero dificultad en descomposición de ideas secundarias).

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
|--|--|--|--|

DIFICULTADES EN ESCRITURA:

| | Si | No | A veces |
|--|----|----|---------|
| • Invierte, rota, omite y sustituye letras, números y palabras en su escritura natural. | | | |
| • Comete un elevado número de faltas de ortografía visual. | | | |
| • Errores de sintaxis. | | | |
| • Se pierde en el dictado. | | | |
| • Comete errores en el copiado. | | | |
| • Dificultades en la unión y separación de palabras. | | | |

OTRAS DIFICULTADES:

| | Si | No | A veces |
|--|----|----|---------|
| • Dificultades en la memoria de trabajo. (dificultad para repetir y aprender secuencias de números, listados de palabras, ...). | | | |
| • Negativa y rechazo a la lectura y escritura. | | | |

INDICADORES DE DEA EN LECTURA (DISLEXIA) EN EDUCACIÓN PRIMARIA

3º y 4º DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

* Significativamente mayor número de síes.

| DIFICULTADES EN LECTURA: | Si | No | A veces |
|---|----|----|---------|
| <ul style="list-style-type: none"> Baja velocidad lectora: | | | |
| – Lee menos de 85 palabras por minuto al finalizar 3º curso. | | | |
| – Lee menos de 100 palabras por minuto al finalizar 4º curso. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Vacilante: se detiene más tiempo que el habitual o titubea al leer la palabra, pero, finalmente, consigue leerla de manera fluida. (p.e. <i>hun-hundido</i>). | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Silabeante: realiza una pausa breve o prolonga una sílaba hasta que produce la siguiente (p.e. <i>chis-te, hun-di-do</i>). | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Con rectificaciones: lee mal una palabra o sílaba, pero comete una modificación. (p.e. <i>qui-quis-cisne</i>). | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Pérdida de la línea. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Omisiones: en la lectura omite letras, sílabas o incluso palabras. (p.e. <i>como</i> por <i>cromo</i>). | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Adiciones: añade sonidos vocálicos, consonánticos e incluso sílabas inexistentes a las palabras que se están leyendo. (p.e. <i>felorero</i> por <i>florero</i>). | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Sustituciones: cambia unos sonidos vocálicos o consonánticos por otros que no corresponden con la grafía. (p.e. <i>nueve</i> por <i>mueve</i>). | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Rotaciones: altera la lectura de letras cuya forma supone una rotación (<i>b-d, p-q</i>) (p.e. <i>debo</i> por <i>dedo</i>). | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Inversiones: en los sinfonos traspone los fonemas/ p.e. (<i>curz</i> por <i>cruz, balco</i> por <i>blanco</i>). | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Inversión/adivinación: altera el orden de los fonemas en la secuencia de la sílaba o palabra. (p.e. <i>botella</i> por <i>bebida</i>). | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Subvocalización: repite mentalmente según va leyendo. | | | |
| Dificultad en la identificación de los sonidos que forman palabras/pseudopalabras escritas): | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Palabras: (p.e. <i>chiste, duquesa,...</i>). | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Pseudopalabras (palabras inventadas): (p.e. <i>chisño</i>, <i>peyata</i>,...). | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Palabras multisilábicas: (p.e. <i>camiseta</i>, <i>semáforo</i>, <i>destornillador</i>,...). | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Novedosas (no usuales): palabras que el alumnado aún no las tiene adquiridas. | | | |
| Dificultades para automatizar la lectura mecánica. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para resumir el texto después de haberlo leído o decirlo con sus propias palabras. | | | |
| Baja compresión lectora (obtiene la idea general del texto, pero dificultad en descomposición de ideas secundarias). | | | |

| DIFICULTADES EN ESCRITURA: | Si | No | A veces |
|---|----|----|---------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Rota, invierte, omite y sustituye letras, números y palabras en su escritura natural (p.e. <i>pulma</i> por <i>pluma</i>). | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Comete un elevado número de faltas de ortografía tanto en copia, como al dictado. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • No integra las reglas ortográficas trabajadas en clase. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Errores de sintaxis. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Se pierde en el dictado. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Dificultad en la calidad del grafismo. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Dificultades en la correspondencia grafema-fonema. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Dificultad en la planificación y redacción de composición escrita. | | | |

| OTRAS DIFICULTADES: | Si | No | A veces |
|---|----|----|---------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Dificultades en la memoria de trabajo (dificultad para repetir y aprender secuencias de números, listados de palabras, ...). | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Persisten dificultades para adquirir y/o recordar el código alfabético. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Dificultad en la lectura y escritura de lenguas extranjeras. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Se siente tenso cuando se enfrenta a una lectura. | | | |

INDICADORES DE DEA EN LECTURA (DISLEXIA) EN EDUCACIÓN PRIMARIA

5º y 6º DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

* Significativamente mayor número de síes.

| DIFICULTADES EN LECTURA: | Si | No | A veces |
|--|----|----|---------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Baja velocidad lectora: | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> – Lee menos de 115 palabras por minuto al finalizar 5º curso. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> – Lee menos de 125 palabras por minuto al finalizar 6º curso. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Vacilante: se detiene más tiempo que el habitual o titubea al leer la palabra, pero, finalmente, consigue leerla de manera fluida. (p.e. <i>hun-hundido</i>). | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Silabeante: realiza una pausa breve o prolonga una sílaba hasta que produce la siguiente (p.e. <i>chis-te, hun-di-do</i>). | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Rectificaciones: lee mal una palabra o sílaba, pero comete una modificación. (p.e. <i>qui-quis-cisne</i>). | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Pérdida de la línea. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Omisiones: omite la lectura de letras, sílabas o incluso palabras. (p.e. <i>como por cromo</i>). | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Adiciones: añade sonidos vocálicos, consonánticos e incluso sílabas inexistentes a las palabras que se están leyendo. (p.e. <i>felorero por florero</i>). | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Sustituciones: cambia unos sonidos vocálicos o consonánticos por otros que no corresponden con la grafía. (p.e. <i>nueve por mueve</i>). | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Rotaciones: altera la lectura de letras cuya forma supone una rotación (<i>b-d, p-q</i>) (p.e. <i>debo por dedo</i>). | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Inversiones: en los sinfonos traspone los fonemas/ p.e. (curz por cruz, balco por blanco). | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Invención/adivinación: altera el orden de los fonemas en la secuencia de la sílaba o palabra. (p.e. <i>botella por bebida</i>). | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Subvocalización: repite mentalmente según va leyendo. | | | |

Persiste en la dificultad en la identificación de los sonidos que forman palabras/pseudopalabras escritas).

| | | | |
|---|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Palabras: (p.e. <i>chiste, duquesa,...</i>). | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Pseudopalabras (palabras inventadas): (p.e. <i>chisño, peyata,...</i>). | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Palabras multisilábicas: (p.e. <i>camiseta, semáforo, destornillador,...</i>). | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Novedosas (no usuales): palabras que el alumnado aún no las tiene adquiridas. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> No adquiere la lectura mecánica. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Persiste la dificultad para resumir el texto después de haberlo leído o decirlo con sus propias palabras. | | | |
| Baja comprensión lectora | | | |

| DIFICULTADES EN ESCRITURA: | Si | No | A veces |
|---|-----------|-----------|----------------|
| <ul style="list-style-type: none"> Invierte, omite y sustituye letras, números y palabras en su escritura natural (p.e. <i>pulma</i> por <i>pluma</i>). | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Elevado número de faltas de ortografía tanto natural como arbitraria. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> No integra las reglas ortográficas trabajadas en clase. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Errores de sintaxis. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Se pierde en el dictado. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Comete graves errores en el copiado. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Dificultad en la calidad del grafismo. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Dificultad en la planificación y redacción de composición escrita. | | | |

| OTRAS DIFICULTADES: | Si | No | A veces |
|--|-----------|-----------|----------------|
| <ul style="list-style-type: none"> Dificultades en la memoria de trabajo (dificultad para repetir y aprender secuencias de números, listados de palabras, ...). | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Dificultad en la lectura y escritura de lenguas extranjeras. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Dificultades en la lectura de los enunciados de los problemas junto con el escaso dominio de las tablas de multiplicar hacen, en ocasiones, que tengan malos resultados en el área de Matemáticas. | | | |

ANEXO III.- INDICADORES DE DEA (DISLEXIA) EN E. SECUNDARIA.

* Significativamente mayor número de síes.

| DIFICULTADES EN LECTURA | Si | No | A veces |
|---|----|----|---------|
| <ul style="list-style-type: none"> Su velocidad y precisión lectora no se corresponden con la edad cronológica <ul style="list-style-type: none"> ○ Final de Primero ESO: 135 a 144 ○ Final de Segundo ESO: 145 a 154 ○ Final de Tercero ESO: 155 a 160 | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Lectura lenta, con mucho esfuerzo, silabeos, pérdida de la línea y rectificaciones. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Vacilación, con titubeos. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Salta líneas o renglones al leer. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Baja comprensión lectora debido al sobreesfuerzo para decodificar los signos; más evidente si ha de efectuar lectura en voz alta y/o ante el grupo. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Se pierde en lecturas colectivas. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Inversiones: cambia el orden de las letras-sílabas dentro de las palabras (<i>"palto" por plato</i>). | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Errores suprasegmentales: insuficientes o irregulares variaciones tonales ante los signos escritos: punto, punto y coma, interrogación, admiración. (<i>"Lo has hecho" por ¿Lo has hecho?</i>). | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Omisiones o adiciones de letras y/o sílabas. (<i>"panta" por planta</i> o <i>"libo" por libro</i>). | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Rotaciones: confunde letras simétricas "en espejo". (<i>"bado" por dado</i>) | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Sustituciones: cambia letras por otras. (<i>"loco" por lodo</i>) | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Realización de adivinaciones a partir de la lectura inicial de la palabra. (<i>"caminando" por cambiando</i>) | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Uniones, fragmentaciones, disociaciones: junta y separa palabras de forma inadecuada. (<i>"pra dover de" por prado verde</i>), | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Adiciones de palabras: intercala nuevas palabras que no están en el texto. | | | |

| DIFICULTADES DE DECODIFICACIÓN | Si | No | A veces |
|--|----|----|---------|
| • Dificultades importantes en la lectura de pseudopalabras . | | | |
| • Presenta dificultades en palabras multisilábicas . | | | |
| • Perdura la forma de lectura silábica , le cuesta decodificar palabras aisladas. | | | |

| DIFICULTADES EN ESCRITURA | Si | No | A veces |
|--|----|----|---------|
| • Inversiones en letras, sílabas, números y palabras en su escritura natural. | | | |
| • Rotaciones de letras, números... | | | |
| • Elevado número de faltas de ortografía natural y/o arbitraria . | | | |
| • Elevado número de errores en los signos de puntuación . | | | |
| • No integra las reglas ortográficas trabajadas en clase. | | | |
| • Elevado número de errores en la sintaxis (el orden de las palabras en las frases). | | | |
| • Presenta dificultades a la hora de realizar un dictado (no sigue, se pierde, etcétera) | | | |
| • Elevado número de errores en la copia . | | | |
| • Dificultad en la calidad del grafismo y la organización del espacio . | | | |
| • Dificultades para planificar y redactar composiciones escritas. | | | |
| • Dificultad para seguir los renglones rectos, respetar los márgenes de los cuadernos, organizar operaciones matemáticas en columna. | | | |
| • Dificultades en la expresión escrita : <ul style="list-style-type: none"> – Pobreza de vocabulario. – Frases inconexas. – Ausencia o escasos conectores. – Omisiones y/o adiciones. | | | |

| OTRAS DIFICULTADES | Si | No | A veces |
|--|----|----|---------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Dificultades para comprender y escribir en lengua extranjera. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Pueden aparecer comportamientos disruptivos –llamadas de atención– debido al sobreesfuerzo que ha de realizar a causa de sus dificultades de lectura y comprensión. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Problemas de concentración cuando lee. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Baja memoria de trabajo, incluidos mensajes y recados. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Dificultades para interiorizar vocabulario nuevo de diferentes áreas. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Dificultades en organización de espacios y tiempo, sus materiales de trabajo y sus pensamientos al escribir o al hablar. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Evita leer tendiendo a bloquearse emocionalmente. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Evita la lectura en público. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Dificultades de concentración cuando escribe. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Evita escribir, tendiendo a bloquearse emocionalmente | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Baja motivación. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Baja autoestima. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • A veces, problemas de coordinación visomotriz, especialmente aplicada a la escritura y dibujo. | | | |

ANEXO IV.-ANTECEDENTES FAMILIARES

| ANTECEDENTES FAMILIARES | SI | NO | A.V. |
|--|----|----|------|
| • Dificultades importantes en la lectura del padre. | | | |
| • Dificultades importantes en la lectura de la madre. | | | |
| • Otras dificultades importantes en la lectura a nivel de familia extensa. | | | |
| • Otros antecedentes familiares. | | | |

ANEXO V.- NIÑOS INMIGRANTES Y DISLEXIA

La dislexia es un problema neurológico, así que la podemos encontrar de igual manera en niños inmigrantes.

Hay que tener en cuenta, al igual que con los demás niños, variables como: capacidad intelectual, alteraciones en el proceso educativo, problemas emocionales, trastornos sensoriales...Además de forma genérica su lengua materna, si ha sido escolarizado previamente, la edad en la que se integra en nuestro sistema educativo, su nivel socioeconómico y cultural, cómo ha sido el proceso de inmigración, el conocimiento de nuestro idioma...

Hay que ser muy cautos y no confundir una dispedagogía o un problema idiomático con una dislexia. En muchos casos será el nivel de aprovechamiento de la intervención y la velocidad en la que el niño supere sus dificultades la que nos indique si se trata de una dislexia o un retraso lecto-escritor. Es conveniente en todos los casos que la intervención se haga lo antes posible, aunque no se esté seguro de que sea una dislexia, y más adelante ya se procederá, en su caso, al diagnóstico.

Debemos diferenciar entre niños cuya lengua materna es el español y aquellos que no lo es. Dentro de estos los que provienen de lenguas latinas de los que provienen de otras.

- **Lengua materna español:** en este caso es muy importante tener en cuenta el momento en el que se ha integrado en nuestro sistema educativo, si es al principio de la escolaridad hay que tratarlo como a cualquier otro caso. Si el niño se ha integrado tardíamente, hay que tener en cuenta si ha estado escolarizado con anterioridad, la edad del niño, el nivel general de aprendizajes, en particular el proceso lecto-escritor, su nivel sociocultural y proponer un programa de intervención que en algunos casos deberá incluir una estimulación lingüística general.

➤ **Lengua materna diferente al español:**

- Lengua materna de **origen latino**: hay que esperar a que el niño tenga un nivel lingüístico adecuado en castellano, lo que generalmente suele suceder rápido, aproximadamente a lo largo de uno o dos cursos escolares, en niños de educación primaria. Una vez que han alcanzado este nivel se actuará al igual que en los demás casos.
- Lengua materna de **otros orígenes**: en estos casos el problema es mucho más complejo, ya que la fonología de sus lenguas es diferente a la nuestra, así como la estructura sintáctica e incluso la direccionalidad de la escritura.
 - ✓ Si el niño ha sido escolarizado desde los tres o los cuatro años y su nivel lingüístico del español es suficientemente correcto, sobre todo en el tema de discriminación fonológica, habría que actuar como en los demás casos. Si se tiene la oportunidad, compararles con otros alumnos con similares características lingüísticas y escolares puede ayudarnos mucho a la hora de diferenciar los problemas asociados al idioma de los que no. Al igual que en el anterior caso la velocidad de aprovechamiento del programa de la intervención nos indicará de si existe un problema disléxico o no.
 - ✓ En casos de niños de integración tardía en el sistema educativo, el problema es que el desarrollo de la lengua española es en general muy lento, lo que complica muchísimo la adquisición de la lectoescritura, esto hace que tengamos que esperar varios cursos a que el niño tenga un desarrollo lingüístico suficiente. No obstante, a medida que el niño va aprendiendo nuestro idioma y se desarrolla el proceso lecto-escritor podemos comprobar si ciertos rasgos propios de la dislexia aparecen y son resistentes a la corrección. Esto nos llevaría, al menos, a proponer actividades de: discriminación y conciencia fonológica.

ANEXO VI. - DEA EN LECTURA E INGLÉS

De manera general se pueden utilizar todas las orientaciones que se recogen en el punto 4 de intervención con el alumnado DEA en lectura para aplicar a la enseñanza del inglés.

La Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la Región de Murcia (2018), ha editado una **Guía de enseñanza del inglés** que se puede utilizar para profundizar en el tema. Son muy interesantes las orientaciones que ofrece y por eso en este apartado se ha recogido un resumen de las propuestas que esta guía da sobre técnicas para trabajar el vocabulario, y para desarrollar las 4 destrezas principales: Listening, Speaking, Reading y Writing, además de orientaciones generales para la enseñanza del inglés.

Las dificultades más importantes que los alumnos con DEA en lectura para el aprendizaje del inglés son las siguientes:

- Falta de estrategias para memorizar vocabulario, por la escasa memoria de trabajo que tienen, lo que les hace presentar escaso vocabulario y dificultades para recuperar las imágenes de las palabras.
- Nivel de conciencia fonológica reducida que produce muchas dificultades para deletrear, lo que les hace memorizar palabras mal deletreadas.
- Presentan confusiones con palabras similares.
- Dificultades por la complejidad ortográfica del inglés.
- Conocimiento insuficiente de la sintaxis.
- Dificultades en la gramática.
- Dificultades para ordenar ideas
- Baja velocidad lectora.

✓ **Orientaciones para trabajar el vocabulario**

- . - Para trabajar nuevo vocabulario es conveniente realizar apoyo visual: imágenes, gráficos, vídeos...
- . - Utilizar la lengua materna del alumnado para apoyar las explicaciones si con el apoyo visual no es suficiente.
- . - Introducir pocas palabras a la vez y si es posible asociarlas a características comunes.
- . - Utilizar ejercicios de repetición ya que suelen presentar muy poca memoria a corto plazo.
- . - Visualizar el vocabulario en tarjetas o cartulinas.
- . - Utilizar mapas mentales para introducir vocabulario acompañado de imagen visual.
- . - Utilizar archivos de audio en inglés con ejemplos del vocabulario que queremos trabajar, acompañada de la traducción en la lengua materna. También se pueden utilizar conversores de texto a voz.
- . - Introducir nuevo vocabulario con canciones y vídeos.
- . - Utilizar reglas mnemotécnicas para la enseñanza y aprendizaje del vocabulario.
- . - Apoyarse en juegos de memoria

✓ **Orientaciones para trabajar Listening.**

- . - Es conveniente preparar y anticipar la actividad, introduciendo y explicando lo que se va a escuchar. También conviene dar una guía de la estructura del listening. Se puede proporcionar preguntas previas relacionadas con el contenido y vocabulario, conectores que van a aparecer y ayuden a comprender.
- . - Dividir la sesión de listening en: preauditiva, auditiva y postauditiva.
- . - El listening tiene que tener un tiempo corto de escucha, no superior a dos, tres minutos. En caso del alumnado disléxico no más de 20-30 segundos.
- . - Simplificar las instrucciones que se dan.
- . - Introducir una pequeña cantidad de trabajo cada vez.
- . - Ajustar la tarea, haciendo que todos trabajen lo mismo, pero con materiales diferentes.
- . - Proponer ejercicios para practicar y oportunidades para revisar la tarea.
- . - Trabajar aspectos de conciencia fonológica: para identificar unidades fonológicas, segmentar palabras, ...

✓ **Orientaciones para trabajar Speaking.**

Para el alumnado que presenta una dificultad específica, la destreza del speaking, es la que puede experimentar menos dificultades en comparación con el resto de habilidades, ya que les puede resultar más fácil hablar que escribir o leer. Las orientaciones serían:

- . - Aumentar la confianza para intentar hablar en lengua extranjera.
- . - Se puede minimizar la exigencia en la destreza de expresión escrita y aumentar la exigencia en expresión oral, para ello será necesario adaptar la evaluación.
- . - Introducir actividades de comunicación oral desde los primeros cursos, intentando desde muy pronto que pierdan el miedo a hablar en una lengua extranjera.
- . - En Educación Infantil, y en el primer y segundo curso de Educación Primaria, las actividades deben ser fundamentalmente orales.
- . - Apoyarse en las nuevas tecnologías y en actividades interactivas para que puedan memorizar la fonología de las palabras y mejorar la pronunciación.
- . - Dar suficientes oportunidades para practicar en contextos de comunicación oral.
- . - Repasar el vocabulario aprendido de manera frecuente, mostrándolo a través de flashcards.
- . - Acompañar el habla a través de gestos y movimientos para ayudar en la memorización.
- . - Los alumnos con dificultades van a necesitar más tiempo para la realización de tareas.
- . - Trabajar en parejas o grupos pequeños donde se sientan cómodos y sin preocuparse por cometer errores.
- . - Utilizar powerpoint para realizar presentaciones.
- . - Insistir en el aprendizaje de las palabras de uso más frecuente.

✓ Orientaciones para trabajar Reading.

. - Antes de comenzar a leer es necesario que sean conscientes de descubrir los sonidos en las palabras, desarrollando una correcta concienciación fonética a través de actividades como: cambiar el primer fonema de una palabra, reconocer qué palabras comienzan con el mismo fonema, combinar diferentes sonidos para crear unas palabras, romper la palabra en sonidos, rimas en inglés, ...

. - Utilizar un método fonético combinado con el aprendizaje visual de la palabra, insistiendo en el aprendizaje de palabras frecuentes.

. - En la enseñanza de la lectura se llevarán a cabo actividades de prelectura, antes, durante y después de la lectura:

- Las actividades de **prelectura** ayudan a estar más preparado antes de enfrentarse al texto, facilitándole la temática, vocabulario y estructura. Estas actividades serían: lluvias de ideas, análisis de imágenes y título para adivinar el tema de la lectura, vídeos sobre la lectura,
- Las actividades que se realizan **mientras se lee**, ayudan a centrarse en los aspectos más importantes de la lectura y poder comprenderla. Ejemplos de este tipo de actividad serían: lectura oral repetida de forma independiente o con la supervisión de otra persona, lectura coral donde un grupo lee en voz alta a la vez y lectura en parejas.
- Las actividades **después de leer** ayudarán a comprender el texto en profundidad, a través de un análisis crítico de lo que han leído. Estas actividades podrían ser: realización de resúmenes, síntesis del texto con sus propias palabras, realización de esquemas, evaluar lo leído y opinar, juegos para trabajar la comprensión, hablar sobre lo que les ha gustado, inferir el estado de ánimo, pensar un final diferente, hacer un mapa conceptual,

✓ Orientaciones para trabajar Writing.

Esta destreza va a resultar muy dificultosa, por lo que es conveniente que primero se desarrollen las destrezas de habla y lectura y se tenga en cuenta una serie de aspectos:

. - Es conveniente comenzar trabajando a nivel de palabra, asimilando la palabra de manera memorística, siguiendo el siguiente proceso:

- Mostrar la palabra.
- El alumno intenta memorizarla.
- Se tapa la palabra.
- Escribe la palabra tal como la recuerda.
- Se comprueba cómo ha escrito la palabra.
- Se vuelve a repetir el ejercicio en diez minutos.
- Unas horas más tarde se vuelve a repetir.
- Se vuelve a repetir en los próximos días.
- Añadir una palabra nueva a la lista.

. - Realizar actividades de secuenciación de las frases, haciendo que cada palabra de la frase sea de un color, para utilizar la memoria visual.

. - Utilizar tarjetas de notas con color e imágenes para recordar vocabulario y ortografía.

. - Preparar previamente los dictados que se realicen.

- . - Se pueden utilizar juegos tipo memory para trabajar con parejas de tarjetas, en las que se une la imagen con la palabra.
- . - Realizar diccionarios visuales personalizados.
- . - Tener a la vista las fórmulas de estructuración gramatical de frases: sujeto+verbo+adjetivo.
- . - Entregar previamente un esquema general sobre el tema que se va a tratar.
- . - Cuando se pase a trabajar la frase se tiene que hacer de forma muy gradual, se puede comenzar con escritura interactiva que se comparte entre el alumnado y el profesorado para pasar a la escritura más independiente.

ANEXO VII.-FACTORES SOCIO-EMOCIONALES ASOCIADOS AL ALUMNADO CON DISLEXIA

El alumnado con dislexia, a menudo, toma conciencia de sus dificultades desde edades muy tempranas. Este hecho conlleva que su autoestima suele estar afectada o tener una baja motivación, especialmente si no se ha detectado o no se ha recibido apoyo. Al inicio de su aprendizaje, suelen evitar la lectura y/o escritura o resto de tareas escolares. A partir de tercero de primaria, disminuye el interés por la lectura y los problemas emocionales son más acuciantes debido a la relación esfuerzo académico con escaso éxito escolar.

Otro hecho que afecta al alumnado con dislexia es la presión escolar, tanto por parte de la familia como por parte del profesorado, ya que su entorno suele calificarlo como “vago”. El alumnado acaba considerando que posee una baja capacidad (atribución interna), mientras que los logros que alcanza los atribuye a factores externos como la suerte (Montgomery, 1994).

Asimismo, el alumnado con dislexia en particular y DEA en general suele presentar:

- Alta incidencia de problemas conductuales, emocionales y sociales, que se cifran entre un 24% y un 52%, siendo esta tasa cuatro veces mayor que la que presentan los niños con rendimiento normal.
- Tienen a ser más rechazados, tienen pocas habilidades de resolución de problemas sociales, menos interacciones sociales y escasa competencia en la comunicación (Kavale y Forness, 1996).
- Respuestas de ansiedad, con manifestaciones fisiológicas (somatización), preocupación, bloqueo cognitivo y falta de atención que redundan en dificultades adicionales al proceso de aprendizaje (Nelson y Harwood, 2010; Sena, Lowe y Lee, 2007).
- Falta de atención en clase y de concentración en las tareas. Los problemas atencionales en el aula pueden constituir un índice de posibles dificultades o de falta de comprensión de las actividades de lectura y escritura, así como de problemas relacionados con el escaso rendimiento. Sin embargo, la inatención puede ser también síntoma de un trastorno de atención específico que no se circunscribe solo al ámbito escolar.
- En el caso de la dislexia, además, se presenta con frecuencia asociada a trastornos por déficit de atención/hiperactividad (TDAH), con una comorbilidad de hasta el 40%.

Necesidades en el desarrollo afectivo y social.

Debido a sus características, el alumnado con dislexia puede presentar las siguientes necesidades con respecto a su desarrollo afectivo y social:

- Fomentar la motivación hacia los aprendizajes escolares.
- Considerar el esfuerzo como valor positivo en el trabajo.
- Conocer y valorar sus fortalezas.
- Aumentar su autoconcepto académico y su autoestima.
- Ayudarle a aceptar y superar sus dificultades y salir fortalecido.
- Apoyar y valorar los avances obtenidos.

- Valorar la tenacidad y constancia.
- Aumentar el ritmo de ejecución de las tareas
- Aprender a tolerar la frustración.
- Disminuir la ansiedad que pueden generarse como consecuencia de sus miedos y dificultades.
- Ajustar su comportamiento a la situación en la que se halla (autorregulación conductual).
- Saber escuchar con atención a la persona que le habla.

Intervención en el ámbito socio-afectivo.

Atendiendo a las necesidades que presenta, este alumnado requiere un desarrollo equilibrado de las vertientes cognitivas, sociales y emocional/afectiva para conseguir el éxito académico.

Centrándonos en la variable emocional, su desarrollo, mejora el bienestar del alumnado, la convivencia, las relaciones interpersonales, la motivación y el éxito escolar.

Por tanto, se puede considerar la educación emocional como una forma de prevención primaria, con la finalidad de que el alumnado adquiera distintas estrategias para hacer frente a las distintas situaciones de aprendizaje.

Bisquerra (2000) define la educación emocional como “un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como esencial del desarrollo integral de la persona, con el objetivo de capacitarla para la vida y con el fin de aumentar el bienestar personal y social.”

La educación emocional diferencia entre aspectos intrapersonales e interpersonales:

A nivel interpersonal, dirigido hacia los demás, destaca:

- Conciencia social y empatía o habilidades emocionales: capacidad para gestionar las diversas situaciones sociales
- Habilidades de vida y bienestar: capacidad para organizar una vida sana y equilibrada.

A nivel intrapersonal, las que se dirigen a la misma persona, cabe destacar:

- Autoconsciencia o consciencia emocional: tomar conciencia de las emociones y sentimientos propios.
- Autogestión o regulación emocional: capacidad de modular la reacción emocional, esto conlleva la capacidad para tolerar la frustración y posponer la gratificación a medio-largo plazo.
- Autonomía emocional. Aumentar la confianza, autoestima, pensamiento proactivo, ...

ANEXO VIII.-SELECCIÓN DE TICS

1.-RECURSOS PARA TRABAJAR LA LECTO-ESCRITURA

- ✓ **MÉTODO GLIFING:** <https://www.glifing.com/>
Es un método de entrenamiento sistemático de la lectura con formato lúdico. Se realiza a través de una serie de sesiones de entrenamiento, con actividades individualizadas, según el nivel de lectura alcanzado. Se requiere licencia.
- ✓ **DYTECTIVE-U:** <https://www.changedyslexia.org/>
Es una herramienta para trabajar diferentes competencias relacionadas con la lectura: competencia lingüística, funciones ejecutivas, rendimiento y proceso perceptivos, de forma lúdica, para niños/as con dislexia y dificultades lecto-escritoras. Se necesita licencia.
- ✓ **GALEXIA:**
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.PambuDev.galexia&hl=es>
Es una aplicación gratuita para móvil u otros dispositivos que tiene como objetivo mejorar la fluidez lectora en niños con dislexia y dificultades de lecto-escritura, en forma de juego interactivo.
- ✓ **KATAMOTZ:**
<http://www.katamotz.net/>
Está formado por varios programas informáticos y entre ellos Kataleкто y kataluga trabajan la adquisición de la lecto-escritura y también tratan la dislexia y otras dificultades.
- ✓ **PLAN LECTOR DEL CEIP BENEDICTO XIII DE ILLUECA:**
<http://cillueca.educa.aragon.es/web%20lectura/>
Es un Plan de lectura para Educación Infantil y Primaria. En Educación Infantil se realizan actividades para trabajar la maduración lectora, los prerrequisitos lectores y el comienzo de la lectura. En la etapa de Educación Primaria, las actividades son para el desarrollo de la comprensión lectora y la mejora de la velocidad lectora.
- ✓ **9 LETRAS:** <https://9letras.wordpress.com/>
Es un blog donde se recogen diferentes recursos para el aprendizaje del lenguaje oral, la lectura y la escritura.
- ✓ **PTYAL-GEMA NOREÑA:**
<https://ptyalcantabria.wordpress.com/dislexia/actividades-para-trabajar-dislexia/>
Es un blog con recursos para trabajar con las diferentes dificultades y necesidades educativas especiales.

✓ **SIEMBRA ESTRELLAS:**

<http://siembraestrellas.blogspot.com/>

Es un blog para trabajar aspectos de audición y lenguaje como: vocabulario, habilidades metalingüísticas, morfosintaxis, comprensión de oraciones, estimulación del lenguaje...etc.

✓ **COMPRESIÓN LECTORA BASADA EN EVIDENCIAS:**

<https://clbe.wordpress.com/tag/dislexia/>

Es un blog de Juan Cruz Ripoll que tiene como objetivo difundir información acerca de la investigación científica sobre la comprensión lectora, tests estandarizados, webs de educación basadas en evidencias y además recoge un apartado sobre dislexia en el aula.

✓ **APLICACIÓN PARA TRABAJAR LA COMPETENCIA LECTORA:**

www.disanedu.com/aplicaciones/competencia-lectora/

Esta página web trabaja la lectura de palabras, frases y textos a diferentes ritmos de lectura.

✓ **ENTRENAMIENTO DE LA VELOCIDAD LECTORA:**

www.disanedu.com/aplicaciones/entrenamiento-de-la-velocidad-lectora/

Esta página web de la Junta de Extremadura entrena la velocidad lectora, permitiendo elegir el número de palabras por minuto.

✓ **LECTURA COMPRESIVA DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS:**

http://ntic.educacion.es/w3/recursos/primaria/lengua_literatura/problemas/index.html#

Utiliza los problemas matemáticos para trabajar la lectura comprensiva.

2.- RECURSOS PARA TRABAJAR CONCIENCIA FONOLÓGICA

<https://www.maestrosdeaudicionylenguaje.com/tag/conciencia-fonologica/>

<http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2003/letras/>

En estos enlaces se puede encontrar material para trabajar la conciencia fonológica.

3.- RECURSOS PARA TRABAJAR ORTOGRAFÍA

✓ **CORRECTORES ORTOGRÁFICOS:**

Aplicación de software que se utiliza para analizar los textos y detectar las faltas de ortografía.

✓ **ORTOGRAFÍA IDEOVISUAL:**

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

Es un recurso elaborado por la editorial Yalde que consta de un conjunto de cuadernos para trabajar la ortografía de los 6 a los 12 años. Trabaja tanto la ortografía natural como la arbitraria, mediante información visual que ayuda a recordar la ortografía de palabras a través de la memoria visual.

✓ **ORTOGRAFIATE:**

<http://www.edu365.cat/primaria/muds/castella/ortografiate/index.htm>

Es una recopilación de actividades interactivas de ortografía.

✓ **ELEMENTAL QUERIDO WATSON:**

http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/Recursos%20Infinity/aplicaciones/13_elemental_watson/index.html

Aplicación interactiva de la Consejería de Educación de Castilla y León que recopila una colección de juegos de ortografía.

4.- CONVERSORES DE TEXTO EN AUDIO

✓ **NaturalReader:**

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

Es un programa profesional de texto que convierte cualquier texto escrito en palabras habladas.

✓ **Test 2 MP3:**

<https://www.texttomp3.online/index-es.html>

Este programa convierte un texto en archivo MP3 de voz.

✓ **Lector de textos a voz:**

<https://ttsreader.com/es/>

Lee al instante textos con voz natural.

✓ **Robobrasile:**

<https://robobrasile.org/>

Es un servicio que funciona a través de correo electrónico capaz de transformar documentos automáticamente en formatos alternativos: Braille, audio, libros electrónicos...

✓ **Ratón escáner:**

Es un ratón que a la vez es un escáner que permite digitalizar cualquier documento, pudiendo posteriormente convertirlo en audio, mediante los conversores de texto a audio.

✓ **Escáner para el móvil:**

Son aplicaciones que utilizan la cámara de móvil como escáner, algún ejemplo podría ser CamScanner y Tiny Scanner.

4.- PROGRAMAS PARA REALIZAR MAPAS MENTALES.

✓ **POPPLLET:**

<http://popplet.com/>

Es una aplicación en la nube que permite organizar y estructurar ideas a través de la creación de mapas mentales.

✓ **WORDLE:**

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

Es un recurso online, para crear nubes de palabras.

ANEXO IX.- REGISTRO DE MEDIDAS INDIVIDUALES PARA EL ALUMNADO DEA EN LECTURA.

1.-DATOS DEL ALUMNADO

NOMBRE

APELLIDOS

CURSO

NIVEL

TUTOR

2.-ASPECTOS ORGANIZATIVOS

Recursos Humanos

| | |
|---|--------------------------|
| Maestra especializada en Audición y Lenguaje (preferentemente). | <input type="checkbox"/> |
| Maestra especializada en Pedagogía Terapéutica. | <input type="checkbox"/> |
| Profesorado de apoyo | <input type="checkbox"/> |
| Otros | <input type="checkbox"/> |

Recursos Materiales

| | |
|--|--------------------------|
| Proporcionar la tecnología de apoyo que necesita: | |
| Programas de conversión de texto en audio. | <input type="checkbox"/> |
| Programas de conversión de audio a texto. | <input type="checkbox"/> |
| Correctores ortográficos. | <input type="checkbox"/> |
| Grabadora. | <input type="checkbox"/> |
| Otros. | <input type="checkbox"/> |
| Utilizar mapas conceptuales. | <input type="checkbox"/> |
| Programas específicos de apoyo lecto-escritor. | <input type="checkbox"/> |
| Permitirle el uso de: | |
| Abecedario. | <input type="checkbox"/> |
| Esquemas. | <input type="checkbox"/> |
| Diccionario. | <input type="checkbox"/> |
| Reglas ortográficas. | <input type="checkbox"/> |
| Calculadora. | <input type="checkbox"/> |
| Correctores ortográficos. | <input type="checkbox"/> |
| Otros. | <input type="checkbox"/> |
| Adecuar el tipo de pauta a las necesidades del alumno. | <input type="checkbox"/> |

Organización de espacios y tiempos

| | |
|--|--------------------------|
| Colocar al alumno en lugares alejados de elementos distractores (puertas, ventanas, etc.), sobre todo si tiene dificultades de atención. | <input type="checkbox"/> |
| Agrupamientos flexibles. | <input type="checkbox"/> |
| Desdobles de grupo. | <input type="checkbox"/> |
| Colocarle en un lugar donde se le pueda supervisar adecuadamente. | <input type="checkbox"/> |
| Utilizar a compañeros que tengan buena competencia lectora, para que puedan tutorizarlo. | <input type="checkbox"/> |
| Dar más tiempo para realizar tareas. | <input type="checkbox"/> |

3.- ASPECTOS METODOLÓGICOS

Metodología y actividades

| | |
|---|--------------------------|
| Complementar las explicaciones orales con imágenes, vídeos, dibujos, gráficos, listas...etc. | <input type="checkbox"/> |
| Atraer la atención en las explicaciones orales, mediante lenguaje no verbal: gestos, cambios de entonación,etc. | <input type="checkbox"/> |
| Realizar y aportar esquemas y mapas conceptuales de los temas que se vayan tratando. | <input type="checkbox"/> |
| Realizar un glosario de términos al inicio de cada tema y en las diferentes áreas o materias. | <input type="checkbox"/> |
| Exponer en la pizarra un guion que especifique los aspectos importantes a tratar en cada unidad o tema. | <input type="checkbox"/> |
| En las etapas superiores aportarle los apuntes para que tenga un texto seguro y poder estudiar, evitando que tenga que coger apuntes. | <input type="checkbox"/> |
| Aportarle audios de los temas importantes. | <input type="checkbox"/> |
| Evitar actividades que exijan escribir y escuchar simultáneamente (dictados, coger apuntes...) | <input type="checkbox"/> |

Actividades y tareas.

| | |
|---|--------------------------|
| Ajustar el tipo y la cantidad de tareas a su nivel lecto-escritor. | <input type="checkbox"/> |
| Proponerle tareas cortas que permitan alternar diferentes tipos de actividades para evitar la fatiga. | <input type="checkbox"/> |
| No hacerle leer por sorpresa y planificar la lectura en voz alta con la suficiente antelación para que se la pueda preparar. | <input type="checkbox"/> |
| Adaptar el tipo de texto que va a leer a su nivel lector, evitando textos muy largos que no se ajusten a lo que es capaz de realizar. | <input type="checkbox"/> |
| Comprobar que ha entendido los textos escritos que va a manejar, mediante preguntas y en su caso, darle explicaciones orales complementarias. | <input type="checkbox"/> |
| Simplificar las instrucciones escritas, señalando en negrita las palabras claves. | <input type="checkbox"/> |
| Comentar con el alumno la corrección de las tareas. | <input type="checkbox"/> |
| Adaptar la exigencia ortográfica a su nivel lecto-escritor. | <input type="checkbox"/> |
| Realizar las tareas con material complementario: | |
| Abedecedario. | <input type="checkbox"/> |
| Esquemas. | <input type="checkbox"/> |
| Diccionario. | <input type="checkbox"/> |
| Reglas ortográficas. | <input type="checkbox"/> |
| Calculadora. | <input type="checkbox"/> |
| Correctores ortográficos,etc. | <input type="checkbox"/> |

| | |
|---|--------------------------|
| No hacerles copiar el enunciado de los ejercicios. | <input type="checkbox"/> |
| Coordinar con la familia el control de la agenda. | <input type="checkbox"/> |
| Ajustar y coordinar la cantidad y el tipo de tareas que se le mandan para casa a su nivel lecto-escritor. | <input type="checkbox"/> |
| Permitir presentar las tareas y trabajos mediante formatos alternativos como: grabaciones, power-point, explicaciones orales...etc. | <input type="checkbox"/> |
| No dejarle corregir solo un dictado. | <input type="checkbox"/> |
| | |

4.-ASPECTOS EMOCIONALES

| | |
|---|--------------------------|
| Reforzarle individualmente por sus logros y por el esfuerzo realizado. | <input type="checkbox"/> |
| Reforzarle públicamente delante de sus compañeros por sus fortalezas en otras materias y habilidades personales. | <input type="checkbox"/> |
| Evitar situaciones en las que públicamente tenga que enfrentarse a sus dificultades (escribir en la pizarra, lectura en voz alta...). | <input type="checkbox"/> |
| Sensibilizar a la familia en la necesidad de que reciba refuerzo positivo. | <input type="checkbox"/> |

5.-EVALUACIÓN

| | |
|--|--------------------------|
| Combinar exámenes escritos y orales. | <input type="checkbox"/> |
| Utilizar preferentemente exámenes cortos y frecuentes. | <input type="checkbox"/> |
| Utilizar preguntas cortas, de elección de respuesta; verdadero-falso; completar frases; emparejar respuestas, etc. | <input type="checkbox"/> |
| Utilizar un tipo de letra con formato muy claro, evitando que sea de tamaño pequeño. | <input type="checkbox"/> |
| Leer en voz alta el examen. | <input type="checkbox"/> |
| Señalar palabras clave en los enunciados de las preguntas. | <input type="checkbox"/> |
| Dejar suficiente espacio entre las preguntas del examen. | <input type="checkbox"/> |
| Establecer el calendario de exámenes con la suficiente antelación para que pueda organizarse convenientemente. | <input type="checkbox"/> |
| Permitir más tiempo en la realización del examen. Si lo necesita realizarlo en más de una sesión. | <input type="checkbox"/> |
| Ayudarle a controlar el tiempo. | <input type="checkbox"/> |
| Adaptar la penalización por faltas de ortografía. | <input type="checkbox"/> |
| Permitir el uso de tablas de multiplicar, calculadora, así como fórmulas matemáticas, físicas, etc. | <input type="checkbox"/> |
| Fraccionar el examen en varias sesiones. | <input type="checkbox"/> |
| Utilizar medios tecnológicos que les ayude en la realización de exámenes. | <input type="checkbox"/> |

ANEXO X.- PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN CONCIENCIA FONOLÓGICA.

FASE PREVENTIVA 1: PRIMEROS AÑOS DE DESARROLLO LECTO ESCRITOR 1º Educación Infantil

1.- Intervención preventiva

Desde que los niños comienzan el ciclo de Ed. Infantil se pueden realizar tareas y juegos que les preparen para el aprendizaje lecto escritor. Este entrenamiento beneficia a sujetos sin dificultades, a futuros disléxicos, y al alumnado que presente retraso lecto escritor más adelante.

Se potenciará su capacidad de aprender a leer y escribir y, además con niños en riesgo se evitarán y/o paliarán las dificultades en gran medida.

Para enseñar a estos alumnos, no hay que dar nada por aprendido, sin haberlo enseñado de manera explícita.

2.- Estimulación Cognitiva

Todas las tareas que se proponen a continuación se pueden realizar en cualquier curso de Educación Infantil. Se exponen en la fase 1 de este programa correspondiente a 1º de Educación infantil, puesto que son las previas a cualquier enseñanza, esté relacionada o no con la lecto escritura.

Tenemos que explicar conceptos como tipos de memoria y las capacidades cognitivas para entender bien que es necesaria esta estimulación cognitiva previa, sea a la edad que sea. Por ello son unas premisas generales para trabajar la estimulación cognitiva desde los 3 hasta los 6 años.

+Tipos de memoria:

- Memoria sensorial
- Memoria a corto plazo
- Memoria a Largo plazo:
 - o Explícita (Conocimientos, Consciente) a) Episódica b) Semántica
 - o Implícita (habilidades, Inconsciente) a) Procedimental b) Asociativa c) No asociativa

+ Capacidades cognitivas y sus componentes:

- Atención: Orientación, Atención Selectiva, Flexibilidad, Atención sostenida, Inhibición, Amplitud.
- Orientación espacio-temporal: Espacio, tiempo, persona.
- Razonamiento: Categorización, abstracción, relaciones analógicas y razonamiento lógico.
- Praxias: Constructivas, Ideatorias e Ideomotoras.
- Perceptivas: Reconocimiento, Discriminación, funciones viso espaciales, esquema corporal.

- Lenguaje: Fonología, Pragmática, Sintaxis.
- Funciones ejecutivas: Organización, Planificación, Flexibilidad, Iniciativa.
- Memoria: Memoria inmediata, Memoria de trabajo, MLP episódica, MLP semántica, Memoria procedimental.

2.1.- Atención:

+ *Actividades de Comprensión Oral con cuentos.* Se narran cuentos pidiendo a los alumnos una escucha activa. Al finalizar recordar personajes, características de paisajes, etc. En este blog se pueden encontrar recomendaciones de lectura: <https://casadetomasa.wordpress.com/> Además hay recopilaciones como las del [Anexo 1](#).

+ *“Saco de los misterios”* Con reloj de arena, se marca un tiempo, se saca un objeto del saco se observa durante un tiempo, sin hablar y se vuelve a guardar. Se les pregunta qué era, cómo era, para qué se utiliza... Propuesta de objetos: abanico, cepillo de dientes, bolígrafo, regla, tenedor, pequeño animal de juguete, coche, bote de cristal, bobina de hilo, monedero, etc. Se pueden cambiar en función del proyecto que se esté trabajando en ese momento en el aula.

+ *Actividades de Laberintos con imanes, tableros con canicas...* (Foto 1) y [Anexo 8](#), semejanzas y diferencias (foto 2) [Anexo 2](#), secuencias de figuras iguales (Foto 3) [Anexo 3](#).



Foto 1

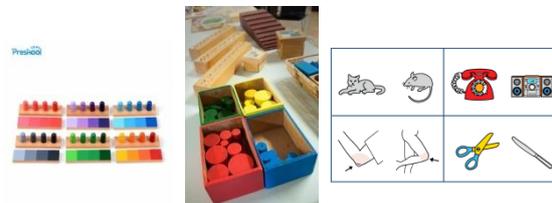


Foto 2



Foto 3

+ Con los ojos cerrados cuentan palmadas o golpes se escucha en un pandero.

+ Recitar poemas, canciones, etc. Con gestos asociados. Aprovechando los que se trabajan en la asamblea al comienzo cada día. [Anexo 4](#).

+ En láminas con escenas o lugares físicos, encontrar determinados elementos que cumplan criterios. [Anexo 5](#).

+ Tras escuchar secuencias de palmadas, repetir las.

+ Flexibilidad atencional: Encontrar errores o incongruencias en una lámina. [Anexo 6](#)

+ Atención selectiva: buscar algo en una lámina con varias imágenes. [Anexo 7](#)

2.2.- Percepción sensorial:

+ Reproducir ruidos cotidianos, buscar el sonido que ha escuchado de diferentes láminas...
Videos del canal de Eugenia Romero: <https://www.youtube.com/user/blogmaestrosal>

+ Reproducir secuencia de sonidos, ordenando las imágenes según aparecen.

Lotos de instrumentos musicales de [Anexo 7](#).

+ Nombrar las partes del cuerpo que vamos tocando. [Anexo 9](#).

+ Cerrar los ojos e intentar identificar los sonidos que escuchamos.

Videos del canal de Eugenia Romero: <https://www.youtube.com/user/blogmaestrosal>

+ Identificar alimentos con el olfato o el gusto. Es un material efímero, por lo que se propone utilizar alimentos relacionados con la época del año en la que nos encontramos (otoño, navidad, invierno, carnaval, primavera, verano...) o según el proyecto trabajado.

+ Con figuras incompletas descubrir lo que falta para completarla. [Anexo 10](#).

+ Con los ojos cerrados identificar un objeto mediante el tacto. Actividad "Saco de los misterios"

+ Con imágenes superpuestas, identificar varias imágenes y colorearlas. [Anexo 11](#).

2.3.- Lenguaje: (Ex: expresivo, COM Comprensivo):

EX - Acceso al léxico: pedir que evoquen palabras que empiezan por... decir animales, alimentos, o que cumplen determinadas características por categorías léxicas.

EX - Terminar oraciones, trabajando distintas categorías.

EX - Construir oraciones dando varias imágenes, con un determinado número de palabras.
[Anexo 12](#)

EX - Expresión verbal secuencial mediante preguntas. Podemos dar tarjetas de primero..... después..... Por último...[Anexo 3](#)

EX - Descripción de láminas de manera espontánea o guiada. [Anexo 5](#)

COM - Contarles una historia o cuento y después darles imágenes para que las ordenen. [Anexo 13](#)

COM - Compresión oral y atención: con órdenes sencillas, con instrucciones orales. Utilizar situaciones de clase para ir trabajando las órdenes sencillas

INSTRUCCIONES: conceptos relacionados con la orientación espacial, los colores...

2.4.- Memoria:

+ Al principio de la sesión se muestran imágenes, se analizan y observan, se comentan, y al finalizar la clase se vuelve a preguntar por ellas. [Anexo 5](#).

+ Juegos tipo Memory. Hay muchos en el mercado.

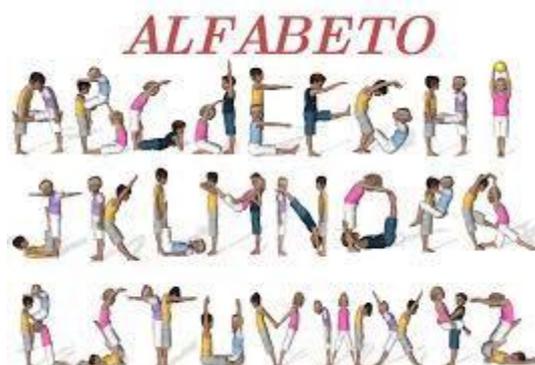
+ Observar una imagen durante segundos y después reproducirla en papel sin tenerla delante. Si analizamos previamente la imagen el recuerdo será más duradero. [Anexo 5](#).

+ Colocar una serie de imágenes, retirarlas y dárselas desordenadas para que las ordenen, y se puede añadir la variante de eliminar una para que detecten cual falta. [Anexo 3](#).

- + Observar una lámina, retirarla y hacerle preguntas sobre ella sin tenerla delante. [Anexo 5.](#)
- + Trazarle sobre su mano o brazo un recorrido, y luego que lo reproduzca.
- + Pedirle que enumere lo que hizo el fin de semana, los nombres de su familia...
- + Memorizar donde se encuentran determinados objetos de la clase y pedirles que los busquen después.
- + Darle imágenes de una secuencia para que las ordene y compruebe lo que ocurre en la escena. Después retirársela y que nos la cuente. [Anexo 5.](#)
- + Intentar memorizar un grupo de imágenes encontrando previamente una relación entre estas. [Anexo 14.](#)
- + Dar a cada niño una palabra o una imagen y pedirle que la asocie a otra y justifique la asociación. [Anexo 15.](#)

2.5.- Praxias: (grafo motricidad):

- + Intentar simular números o letras con las manos, objetos o con posturas corporales. Con plastilina, en pizarras de arena, sal, mesas de luz...



- + Juegos de mímica sencillos.
- + Observar en el profesor la pronunciación de fonemas, delante del espejo, e intentar imitar la posición de los órganos fono articulatorios. Tareas de las maestras de AL, pero se puede trabajar.
- + Completar imágenes, siguiendo puntitos, simetrías, copia de dibujos en cuadrícula... en muchos proyectos se hacen este tipo de fichas.
- + Completar dibujos a los que le falten algunos detalles a partir de un modelo. [Anexo 10.](#)

2.6.- Cálculo:

Muchas de estas actividades se llevan a cabo en todas las aulas, pero es bueno ser consciente de que también favorecen los prerrequisitos de la adquisición de la lecto escritura.

- + Identificar un número en una lámina o nube de números.
- + Ordenar números móviles en su posición correcta, ascendente y descendente.
- + Reconocer los números con los ojos cerrados, a través del tacto, o a través de dibujo en la palma de la mano.
- + Formar grupos de niños con el número que indica el profesor.
- + Asignar números a niños y cuando van saliendo en un bingo, que realicen una acción previamente dada.
- + Dar parejas de números al azar y cuando escuchan una señal buscar a su pareja, o el número consecutivos, o un número dos veces mayor...
- + Representar situaciones de comprar y vender cosas.
- + Método ABN.
- + Utilizar las regletas de Cuisenaire.

En este enlace hay ideas para trabajar conceptos numéricos:

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

2.7.- Simbolización y Abstracción:

- + Mostrar una imagen u objeto, y preguntar para que sirve. [Anexo 16.](#)
- + Jugar con las letras asociándolas a cosas que se parecen o que podemos formar con ellas. [Anexo 17.](#)
- + Pedir a cada niño que realice un dibujo libre, luego los repartimos al azar y cada alumno tiene que decir que se ha representado en el dibujo que le ha tocado.
- + Escuchar, identificar y evocar absurdos en oraciones o textos, de forma oral. [Anexo 18.](#)

2. 8.- Categorización:

- + Repartir tarjetas con imágenes de diferentes categorías, y tienen que buscar compañeros con esa misma categoría semántica. Tarjetas de Categorías semánticas [Anexo 19.](#)
- + Identificar intrusos dentro de una enumeración. [Anexo 20.](#)
- + Dar parejas de imágenes o grupo de imágenes y que nos indiquen a qué categorías pertenecen. [Anexo 19.](#)
- + Colorear/rodear del mismo color dibujos de la misma categoría y que la nombren. [Anexo 19.](#)

- + Repartir varias imágenes generales e imágenes que formar parte de esas categorías a los demás y buscar y unirse a la imagen general de su categoría. [Anexo 19](#).
- + Mediante fichas o tarjetas de imágenes, relacionar imágenes que forman parte de la misma categoría. [Anexo 19](#).
- + Pedirles que se agrupen libremente en base a sus características comunes y que justifiquen el por qué. [Anexo 19](#).

3.- Lectura compartida

Esta tarea conlleva beneficios a nivel cognitivo, a nivel lingüístico y por supuesto a nivel afectivo.

Por ello proponemos algunas pautas que las tutoras pueden dar a las familias, para que la fomenten en el entorno familiar.

Además, se proponen actividades para que también se fomenten dentro del aula.

3.1. En el entorno familiar:

- + Aprovechar momentos en que esté tranquilo, para leer cuentos e intentar crear una rutina.
- + Introducir elementos ambientales como música ambiental de fondo.
- + Introducir el tema de la lectura antes de comenzarla.
- + Contar los cuentos con apoyo de marionetas o muñecos.
- + Cuando han comenzado el aprendizaje de la lectoescritura sería conveniente que siguieran el texto o las ilustraciones con nosotros.
- + Iremos haciendo preguntas sobre lo que creemos que va a suceder en la historia, sobre como actuarán los personajes...
- + Debemos usar una prosodia adecuada, exagerando un poco la entonación, vocalizando correctamente, gesticulando...
- + Al finalizar la lectura preguntaremos cosas sobre ella: personaje que más y que menos les ha gustado, imaginar finales distintos...
- + Podemos proponer que se envíen cartas entre las familias o a familiares cercanos, para que comprendan el valor comunicativo del lenguaje escrito.

3.2.- En la escuela:

+ **La palabra mágica:** Contar una historia en la que aparecen muchas veces una palabra mágica. Explicaremos su significado. La tarea consiste en ir siguiendo el cuento y asociar a la palabra mágica un gesto o movimiento. Por ejemplo “Cómo mala tu escoba” de Julia Donalson.

+ **Partimos del Título:** Escribiendo el título del cuento en la pizarra, realizar anticipaciones sobre la historia: protagonista, dónde sucede, qué le puede pasar, ...

+ **“Te equivocas”:** Se narra una historia, y posteriormente se vuelve a narrar, pero cometiendo gazapos, cuando los alumnos los escuchan tienen que decir “Te equivocas”.

4.- Conciencia Léxica

Pasos para trabajar la Conciencia léxica en pre lectores:

Paso 1: Explicar lo que es una palabra e identificarla en oraciones cada vez más largas.

Paso 2: Trabajamos el conteo de palabras propiamente dicho, con un aumento progresivo de palabras, añadiendo artículos y palabras sin contenido semántico.

Paso 3: Ejercicios de omisión, sustitución, adición e identificación de posición de las palabras. Serán ejercicios orales, con apoyos visuales, con tarjetitas, trozos de papel, fichas, etc.

Actividades:

+ **Lenguaje del saltamontes:** Explicamos que es palabra: “para comunicarnos utilizamos palabras como casa, mesa, loro, ..., estas palabras se colocan, separadas, unas detrás de otras para formar frases...” Ahora se les explica que vamos a hablar como un saltamontes que se va posando en cada palabra. Luego repartimos tarjetas que ejemplifican a cada palabra y comenzamos a decir frases cada vez más largas. Al escuchar frases irá colocando tarjetas según las palabras que escuche, las irá repitiendo, señalando con sus dedos como un saltamontes. Tarjetas rojas una por palabra. [Anexo 21](#)

+**Cuenta palabras:** Se hacen varios grupos en clase y se reparte un número a cada grupo (también se puede hacer de manera individual). Cada grupo tendrá que decir oraciones con el número de palabras dado, y los demás grupos decidirán si son válidas o no. Otra actividad es asociar oraciones con estructuras de cuadrados que les corresponden. Tarjetas con números [Anexo 22](#)

Hay que tener en cuenta de que la dificultad no radica sólo en el número de palabras, sino en el tipo de palabras, puesto que crean muchas dificultades las palabras conectoras (preposiciones, conjunciones, determinantes, artículos, y pronombres) Hay que diferenciar explícitamente palabras de contenido y los enlaces. Por ello es necesario comenzar con oraciones sencillas, sin ese tipo de palabras como por ejemplo “Lola Lee”

En el siguiente Anexo hay oraciones de ese tipo. [Anexo 23.](#)

Sensibilidad de la Rima

Pasos Básicos para trabajar la conciencia de la Rima:

Paso 1: Explicar cuando dos palabras riman porque coinciden en las últimas letras.

Paso 2: Discriminación de palabras que riman y que no riman.

Paso 3: Afianzamos con ejercicios de búsqueda de parejas de palabras que riman y que no, buscar la palabra que no rima, evocar palabras que riman con una palabra dada...

Actividades:

Paso 1: [Anexo 24.](#)

Paso 2: [Anexo 25.](#)

Paso 3: [Anexo 25.](#)

Con todos ellos además de las actividades que se proponen en ellos, se pueden realizar las siguientes actividades:

+ **¿Riman o no riman?:** le damos a cada niño dos imágenes y tienen que decidir si riman o no riman. Se colocarán en una parte de la clase los que piensan que si riman y en otra los que piensan que no riman. El resto de compañeros valorará si las palabras riman o no.

+ **Busca la intrusa:** Repartimos 3 o más tarjetas a cada niño, y estos tiene que encontrar las palabras o palabra que no rima con las demás.

+ **Carrera de rimas:** El maestro dice una palabra, se coloca en un extremo de la clase y el primer niño dice otra palabra que rime, el siguiente niño dice otra palabra que rime y le da la mano al primero, así sucesivamente has intentar llegar hasta donde está el maestro.

FASE PREVENTIVA 2: PREVIA A LA ENSEÑANZA DE LA LECTO ESCRITURA 2º Educación Infantil

1.- Importancia de la conciencia silábica como habilidad pre lectora

Este entrenamiento se situará a nivel de sílaba y se realizará en ausencia de la lectura y la escritura, la información se debe ofrecer mediante códigos que no sean en lenguaje escrito. La conciencia silábica es la capacidad de identificar, segmentar y manipular las sílabas de una palabra sin que intervenga la lectura ni la escritura.

Con este desarrollo se favorece la capacidad atencional y la memoria operativa o de trabajo.

Niveles que desarrollaremos:

- + Síntesis silábica.
- + Segmentación y conteo.
- + Identificación y comparación de sílabas.
- + Omisión.
- + Sustitución.

Debemos tener en cuenta las palabras utilizadas, en función de su longitud, de las estructuras silábicas que incluye y de la posición de la sílaba a manipular.

2.- Entrenamiento en conciencia silábica:

2.1.- Enseñanza explícita de la sílaba:

Debemos explicar al niño lo que es una sílaba: los trocitos en los que podemos partir, separar o dividir las palabras. Comenzaremos ejemplificando como se parte algunas palabras cortas, frecuentes y con sílabas sencillas.

Podemos utilizar una marioneta “**Come sílabas**” que es un personaje que habla segmentando en sílabas las palabras, y la utilizaremos en los juegos posteriores.



Estos son algunos ejemplos que podemos realizar.

2.2.- Ejercicios para trabajar la síntesis silábica:

Este es el nivel más básico, y debido a la simplicidad, no debemos detenernos demasiado tiempo a no ser que detectemos dificultades severas en esta tarea.

La dificultad de esta tarea se puede incrementar o bien aumentando la longitud de las palabras o bien aumentando su complejidad de la estructura de las sílabas que componen la palabra.

Actividades:

+ **Encuentra la imagen:** damos a un niño un grupo de imágenes con nombres similares y le pedimos que integre la secuencia de sílabas aisladas que nombraremos para elegir y mostrar la imagen que se corresponde con dicho nombre. [Anexo 26](#).

+ **¡Atención a Correr...!:** Dos grupos de alumnos, y se coloca distanciado de ellos una mesa con imágenes. El docente pronuncia una secuencia de sílabas y el primero de la fila de cada grupo debe ir corriendo a encontrar la palabra que ha nombrado. [Anexo 26 y 27](#).

2.3.- Ejercicios para trabajar la segmentación y el conteo de sílabas:

Es la habilidad para separar las sílabas que forman una palabra. Para ello hay que retener la palabra en la memoria inmediata o de trabajo e ir aislando cada sílaba para poder contarlas. Primero se harán tareas de segmentación, que no impliquen conteo y después ya se integran las dos actividades.

Debemos evitar el uso de palabras con diptongos o triptongos, aunque podemos ir modificando la dificultad según veamos resultados positivos aumentando la longitud de las palabras, aumentando la longitud de las sílabas y eliminando el apoyo visual con tarjetas para representar las sílabas.

Actividades:

+ El Robot:

1: Tarea de segmentación individual básica: aislar o segmentar sílabas de palabras dadas a través de imágenes o de manera oral. Se realizará simulando el habla entrecortada el robot, separando las sílabas.

2: Tarea de segmentación básica en grupo. Dividimos la clase en grupos, y a cada grupo le corresponde una palabra con tantas sílabas como miembros tenga el grupo. Les pediremos que se coloquen en el orden correcto de la palabra, y cada uno de ellos dirá la sílaba que le corresponde. Los demás niños realizarán la síntesis de la palabra y tendrán que decirla.

+ ¡Silabeamos!:

1: Tarea para trabajar la segmentación silábica y la síntesis de palabras con una fonología similar: Enseñamos imágenes cuyos nombres tienen unas características similares. Un alumno elige y nombra una de esas imágenes segmentando sus sílabas, y el resto debe identificar la palabra y decirla en voz alta. [Anexo 28](#).

2: Tarea de segmentación y categorización semántica: Se selecciona a uno o varios alumnos para que digan elementos de una lámina segmentándolas en sílabas. El resto debe descubrir el elemento nombrado y lo marca. Cuando los identifica, tiene que decir que tienen en común los elementos marcados (colores, frutas, animales,...) Así trabajaremos de manera simultánea los campos semánticos, el desarrollo del vocabulario y el acceso al léxico. [Anexo 29](#).

3: Tarea de Segmentación para trabajar los días de la semana y la numeración ordinal: Dibujamos en la pizarra una estructura de cuadrantes con números ordinales (hasta 7º). Después les pediremos que vayan nombrando los días de la semana partiéndolos en sílabas. Los demás compañeros deberán decir el número ordinal al que corresponde ese día. [Se puede emplear el material gráfico que tiene cada tutor en su clase con los días de la semana](#).

4: Tarea de segmentación para trabajar los meses del año y las estaciones a las que corresponde: Se hacen grupos, se da una ficha a cada grupo con estaciones del año. Alumnos

que no forman grupo dicen segmentando en sílabas meses del año desordenados. Cada grupo debe reconocer el mes, y decidir si pertenece a su estación o no, marcando con una cruz. Se puede simplificar la tarea dándoles de ante mano los meses que pertenecen a cada estación. Se puede emplear el material gráfico que tiene cada tutor en su clase con los meses y las estaciones.

5: Tarea de segmentación para trabajar cantidades, números y colores: Ficha con conjuntos de bolas de diferentes colores, sacaremos bolas de número del bingo. Van sacando números al azar, tiene que decir el número segmentando en sílabas. Los demás alumnos deben reconocer el número y buscar el grupo de bolas que tiene esa cantidad y decir el color con el que están representadas. Se pueden añadir números intrusos. Evitar seis, siete, o nueve por tener diptongos. Se puede emplear el material manipulativo que tiene cada tutor de colores, números regletas....

+ **¿Cuántas sílabas tiene?**: Cuando han aprendido a segmentar adecuadamente, todos los grupos silábicos posibles, empezaremos a contar las sílabas.

1: Juego de movimiento en grupo: Colocamos un conjunto de imágenes que supere o iguale en número a los alumnos de la clase. Colocamos 4 espacios en el aula: uno para las monosílabas, otro para las bisílabas, otros para las trisílabas y otro para las polisílabas. Los niños tienen que coger una imagen al azar, contar sus sílabas y situarse en la zona que les corresponde. Luego van nombrando la palabra, contamos las sílabas y se decide si lo ha hecho correctamente. Anexo 28.

2: Contamos con tarjetitas: Palabras con diferente número de sílabas a través de imágenes, objetos o de manera oral. Colocamos una tarjetita por cada sílaba que tenga la palabra dada y que nombre cada sílaba de manera aislada señalando la tarjetita que le representa. Comentamos el número de sílabas que tiene esa palabra. Anexo 30.

3: Competición por equipos: Se dividen en varios grupos. Cada grupo piensa y dice una o varias palabras de 1, 2, 3, 4 o 5 sílabas para ello tienen tiempo que controlamos con un reloj de arena. Anexo 28.

+ **¿Larga o corta?**: Para afianzar la segmentación silábica, contar las sílabas, comparar longitudes, se pueden introducir las Regletas de Cuisenaire.

1: Carrera de sílabas: Alumnos a un lado y profesor al otro. Cada alumno tiene que pensar y decir una palabra y dar tantos pasos como sílabas tenga. Si se equivoca al contar, vuelve al principio. Se puede realizar con una ficha con cuadrículas y pintar los cuadraditos, podemos empezar con tres palabras, y deben decir la palabra que han representado. El resto de la clase decide si es correcto o no. También se pueden usar gomets.

2: Saca la bola: En una bolsa con bolas con números o papeles del 1 al 5. Cada niño tiene que pensar y decir una palabra que tenga el mismo número de sílabas que la bola que ha sacado. Esta tarea se puede hacer tirando un dado.

3: Agrupamos palabras con el mismo número de sílabas: Repartimos varias tarjetas con imágenes a cada alumno y le pedimos que las agrupe en función del número de sílabas que las forman. Podemos utilizar las regletas de Cuisenaire. Anexo 28.

+ **¡La sílaba más fuerte!**: Cuando sabe segmentar y contar adecuadamente sílabas, se introduce el concepto de sílaba tónica, como la sílaba que suena más fuerte, explicando que en todas las palabras siempre hay una sílaba que suena más fuerte.

1: Cantamos la sílaba tónica: Iremos mostrando imágenes y los alumnos deben decir su nombre exagerando la sílaba tónica. Al principio lo hacemos en conjunto, y luego por grupos para hacerlo por último de forma individual. [Anexo 28](#).

2: Encuentra la sílaba tónica: Mostramos al alumno una imagen y le pedimos que coloque una tarjetita por cada sílaba que forma la palabra. Una vez colocadas, le damos una tarjetita de otro color que tiene que colocar sobre la sílaba tónica. También podemos hacerlo asociando a cada palabra una cuadrícula que igual número de sílabas y que marque con una cruz la tónica. Se puede complicar la tarea haciéndola más compuesta, que marque tantas casillas como sílabas, y que marque la tónica de otro color. [Anexo 28 y 30](#).

2.4.- Ejercicios para trabajar la identificación y comparación de sílabas:

Estas son tareas de similar dificultad. El niño tiene que identificar una determinada sílaba dentro de una palabra, tras haber aislado las sílabas de esta previamente. Primero segmenta la palabra, y después se busca si una sílaba está entre las de la palabra indicada, en cualquier posición.

+ **¿Bingo de sílabas?**: Se reparte una ficha con palabras y la cuadrícula de las sílabas debajo. El profesor comienza a decir sílabas y los alumnos tendrán que marcarla en su cuadrícula si la tiene en alguna de sus palabras. Además lo indicará levantando la mano, y se comprobará si es correcto o no. Se continúa hasta que marque todas las sílabas de las palabras que tenía diciendo ¡Bingo! Podemos realizar la misma tarea, pero sin representar las sílabas que forman cada palabra. [Anexo 28 y 30](#).

+ **Iguales o diferentes**: Se reparte una pareja de imágenes, y se establecen cuatro puntos en el aula. Palabras que coinciden en la sílaba inicial, las que coinciden en la sílaba final, las que coinciden en las sílabas medias y las que no coinciden ninguna. [Anexo 31](#).

1: Juego abajo arriba: Se reparten 2 o más tarjetas, el docente nombra una posición de sílaba, y todos los alumnos cuyas imágenes coincidan en la sílaba inicial se ponen de pie y muestran la tarjeta. Luego se vuelve a hacer pero con sílaba final. Se pide a los alumnos que intercambien las sílabas al azar, y se vuelve a realizar la dinámica. [Anexo 31](#).

+ **Cada oveja con su pareja**: A cada alumno se le dé una tarjeta con una imagen, cada alumno tiene que encontrar a un compañero cuya imagen coincida en la sílaba que indica el docente, inicial, media y final. Podemos hacerlo más difícil si no indicamos la sílaba en la que tiene que coincidir, y la tienen que buscar ellos. En individual se le puede dar un conjunto de tarjetas y que las agrupe según le indicamos. [Anexo 31](#).

2.5.- Ejercicios para trabajar la omisión de sílabas:

La omisión de sílabas es la habilidad para manipular los segmentos silábicos de las palabras eliminando una determinada sílaba. Hay que segmentar las sílabas de palabra, identificar la sílaba a omitir y realizar la síntesis de las palabras restantes.

Este es uno de los niveles superiores de conciencia silábica. También implica gran memoria de trabajo y el control de la concentración.

+ **¡A comer!**: eliminar una determinada sílaba de las palabras, teniendo en cuenta que es más fácil eliminar la sílaba final, después la inicial y por último las intermedias.

1: Omisión de una determinada sílaba según su posición: Se dan varias tarjetas con imágenes a cada alumno y se les pide que digan sus nombres, omitiendo una determinada sílaba.

Progresión: primer la última sílaba, luego la inicial o primera, luego la intermedia en palabras trisílabas, y luego las intermedias en palabras polisílabas. Colocaremos tarjetitas por cada sílaba y jugaremos a ir eliminando. También se puede hacer colocando una cuadrícula en la pizarra. Si queremos trabajar de manera simultánea el acceso al léxico o las categorías semánticas, también podemos pedirles que ellos mismos piensen y digan palabras trisílabas y eliminen la sílaba indicada. [Anexo 32](#).

2: Tarea de omisión en grupo: Se da una imagen a un grupo de 3, 4 o 5 niños, según el número de sílabas que tenga la palabra. Se colocan en línea horizontal. Cada uno dice lo que quedaría de la palabra si omite la sílaba que corresponde según su posición, y los demás compañeros tienen que adivinar qué imagen tiene el grupo. [Anexo 32 y 28](#).

3: La sílaba prohibida: El mismo tipo de actividad se puede realizar omitiendo una determinada sílaba dada previamente. Todas las palabras de este ejercicio deben compartir una misma sílaba en la misma o en distintas posiciones. Se le dice al alumno que diga la palabra sin pronunciar la sílaba prohibida. [Anexo 32 y 28](#).

4: ¿Qué sílaba soy? Varios alumnos representan las sílabas de una palabra que toda la clase conoce previamente. Todos se ponen mirando menos una que se coloca de espaldas. Los demás alumnos de la clase tendrán que decir lo que queda si se omite la sílaba representada por el alumno que permanece de espaldas y que irá variando según indica el profesor. [Anexo 32 y 28](#).

FASE PREVENTIVA 3: DURANTE LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA 3º Educación Infantil

1.- Última fase de Conciencia Silábica:

Antes de desarrollar la Conciencia Fonémica, es necesario terminar con la silábica, y el último paso de su proceso de enseñanza, la Sustitución de Sílabas.

1.1.- Ejercicios para trabajar la sustitución de sílabas:

La sustitución silábica es la habilidad para manipular los segmentos silábicos de las palabras, sustituyendo, determinadas previamente entre sí. Para ello hay que segmentar las sílabas de la palabra, identificar la sílaba a sustituir, omitirla y realizar la síntesis con las sílabas restantes y la nueva sílaba sustituida. [Anexo 33](#).

Supone el último nivel de conciencia silábica y por ello el más complejo. Esta habilidad no se desarrolla antes de los 5 o 6 años.

1: Los inventores de palabras: Se dan al alumno varias imágenes, y se le pide que diga el nombre de cada una sustituyendo la primera sílaba por otra. [Anexo 28](#).

2: Intercambio de sílabas: se les pone por parejas y se les dan 2 imágenes. Cada pareja debe decir antes sus compañeros los nombre de estas imágenes sustituyendo entre sí la primera sílaba de ambas palabras, y los demás alumnos tienen que adivinar que palabras tienen. [Anexo 28](#).

3: Cadena de disparates: El profesor dice una palabra, y el primer alumno tiene que decirla sustituyendo entre sí la primera por la última, después dirá otra palabra para el siguiente compañero y así sucesivamente. [Anexo 28](#).

Se puede complementar con el refuerzo de categorías léxicas o semánticas.

4: El sustituto: Varios alumnos representan una palabra antes sus compañeros. Cada uno representa una sílaba. Una vez están colocados, aparece el sustituto, al que se le ha adjudicado una determinada sílaba previamente, y se le coloca delante de uno de los compañeros. Según donde se coloque el resto de la clase debe pronunciar en voz alta la nueva palabra inventada. [Anexo 28](#).

Todas las tareas planteadas no solo mejoran esta habilidad, también mejoran la adquisición y acceso al léxico, el manejo y funcionalidad de la memoria a corto plazo, la capacidad de atención y concentración en la tarea y el procesamiento de la información desde las primeras edades.

Para seguir trabajando la manipulación de las sílabas, añadiendo, para crear otras palabras en los siguientes anexos se proponen varias actividades:

[Anexo 34](#), [Anexo 35](#), [Anexo 36](#) y [Anexo 37](#).

2.- Importancia de la conciencia fonémica, combinada con el principio alfabético, en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Este es último nivel de conciencia fonológica, denominado Conciencia Fonémica, pues se establece a nivel de fonema.

La conciencia fonémica o segmental, es la capacidad específicamente auditiva para percibir, identificar y manipular los fonemas presentes en el habla, dentro de cualquier estructura silábica y en ausencia de letras, mientras que el principio alfabético se refiere al aprendizaje de las correspondencias de esos sonidos (fonemas) con sus grafías (grafemas) y a su uso en la lectura y la escritura.

Para establecer adecuadamente la relación fonema-grafema se necesita buen desarrollo de la conciencia fonémica.

Esta última fase está dentro del marco de la intervención temprana y no preventiva, puesto que este conocimiento no surge espontáneamente, sino que emerge de la instrucción o experiencia vinculada con el aprendizaje de la lecto escritura.

El enterramiento de conciencia fonémica, la identificación y manipulación de fonemas se realiza en ausencia de las letras. El principio alfabético se refiere al aprendizaje de las correspondencias entre grafemas y fonemas y a su uso en la lecto escritura. Pero los métodos que se centren en el principio alfabético (enseñar por nombres de letras) son poco efectivos. Por lo que debemos trabajar el desarrollo de la conciencia fonémica y el principio alfabético de manera conjunta.

Dentro de la conciencia fonémica y el principio alfabético vamos a trabajar los siguientes niveles:

- 1: Presentación del fonema.
- 2: Discriminación auditiva del fonema.
- 3: presentación del grafema y su escritura.
- 4: Discriminación visual del grafema y escritura de la letra.
- 5: Categorización e identificación del fonema.
- 6: Omisión y adición de fonemas.

3.- Entrenamiento en C. Fonémica y Principio Alfabético.

3.1.- Enseñanza explícita del concepto de fonema:

Antes de comenzar el entrenamiento debemos de explicar al alumno que es un fonema. Vamos a trabajar con los sonidos más pequeños que forman las palabras, y que estos se representan con letras.

Una cosa es el nombre de la letra y otra su sonido o fonema. Y se recomienda siempre trabajar con fonemas. Como las vocales son las únicas grafías cuyo sonido y nombre coinciden, serán más asimilables por el niño y las primeras en enseñar.

Podemos utilizar representación de tarjetas para cada sonido, pero tenemos que tener cuidado y hacerlas de diferente color y tamaño que las que empleábamos para representar las sílabas.

Palabras en rojo, sílabas más pequeñas en verde y fonemas más pequeñas aún y en azul. (se incluyen en anexos anteriores)

Secuencia recomendada para enseñar los fonemas:

- 1º: Vocales
- 2º Fonemas sin ambigüedades que no formen sílabas trabadas.
- 3º Fonemas sin ambigüedades que forman sílabas trabadas.
- 4º: Fonemas con Ambigüedades, es decir que se pueden representar con varios grafemas.
- 5º: Fonemas y letras especiales que tienen características concretas como w, y o h.

Como ambigüedades entendemos:

Aquellos fonemas que presentan más de un grafema de manera arbitraria:

/b/ → v. b

/ / → y, ll

Aquellos fonemas que presentan más de un grafema dependiendo del contexto:

/ / → c, z

/x/→ g, j
/k/→ c. k. qu
/g/→ g, gu
/r/→ r, rr

Esta es la progresión si todavía no se ha iniciado la enseñanza lecto escritora. Pero si ya se ha iniciado, se trabajará de manera coordinada para reforzarlos todos.

3.2.- Metodología para llevar a cabo la presentación del fonema:

Comenzamos presentando el fonema o sonido con el que vamos a trabajar, analizando cómo suena y cómo se pronuncia. Es conveniente mostrar la grafía aunque todavía no se trabajará.

1º Asociación del fonema a un sonido y a un gesto.

2º Análisis de la pronunciación y colocación de los órganos buco- fonatorios.

3º Combinación del fonema con las vocales.

- Formaremos sílabas directas en combinación con las vocales. ¿Qué sílabas forman /f/ /u/? ¿qué sonidos forman la sílaba fa?
- Formaremos sílabas inversas en combinación con las vocales. Las mismas actividades.

En el siguiente material se presentan todos los fonemas con gestos asociados. [Anexo 38.](#)

Además de estos gestos, podemos encontrar otros, como los de Lamela. En el siguiente enlace se enseñan como son. Cada tutor tiene una metodología, y esta es una de ellas. Da igual cual se emplee, pero si debemos tener claro que sea cual sea la que se use, tiene que ser la misma con ese alumno.

<http://boscosinfantil.blogspot.com/2013/02/primeros-pasos-para-aprender-leer.html>

3.2. 1. Ejercicios para trabajar la discriminación auditiva del fonema:

Estas tareas deben realizarse únicamente con información auditiva, y en contraposición a fonemas con rasgos similares para aumentar su dificultad.

Escucharemos fonemas y decidiremos cuando se pronuncia el fonema a identificar. Al realizar la pronunciación deberíamos cubrirnos los labios con el objetivo de que el niño/a no obtenga información de la lectura labial.

Ejemplo de actividad.

Dividimos en grupos la clase a los que asignamos un fonema determinado. La maestra va diciendo fonemas y cuando el grupo identifique su fonema se pondrá de pie, y los demás deberán permanecer sentados. [Anexo 38.](#)

3.3. Metodología para llevar a cabo la presentación del grafema:

Presentaremos el grafema del mismo fonema que estamos trabajando tanto en mayúscula como en minúscula. Lo escribimos en la pizarra a gran tamaño, y les damos el nombre de la letra. Pero durante la actividad siempre utilizaremos el sonido y no el nombre de la letra. Se representa en mayúscula y minúscula, recordando que es la misma letra pero con representaciones distintas. Mostraremos explícitamente cual es el recorrido correcto para escribir esa letra.

En el siguiente anexo se presentan todos los fonemas. [Anexo 39.](#)

3.3.1. Ejercicios para trabajar la discriminación visual del grafema y su patrón de escritura:

Este tipo de actividades no es conveniente realizarlas hasta que el niño haya asimilado totalmente la forma y escritura de cada letra:

Para las siguientes actividades se proponen materiales, puesto que es mucho más fácil encontrar en el mercado material de este tipo. Todas las editoriales académicas (Sm, Santillana, Edelvives, Edebé,...) tienen métodos de enseñanza de la lecto escritura. Siempre se puede complementar con fichas auxiliares, pero tras estudiar diferentes editoriales, todos ellos suelen ser muy completos.

Ejemplos de actividades para automatizar la discriminación visual de los grafemas:

+ **¡Buscaremos en la nube!** Dibujaremos nubes en las que introduciremos letras con rasgos gráficos o trazos similares, el mismo grafema con diferentes orientaciones y alófonos. Pediremos al niño que busque el grafema o letra indicada. Al principio es conveniente no mezclar alófonos, hasta que haya adquirido correctamente la conversión entre grafía y fonema.

En un grupo de letras móviles les pediremos que encuentren la letra a identificar, la cual estará repetida un número variable de veces.

+**El Detector de letras:** Aunque aún no sepan leer, podemos darles un texto breve, o frase o palabras aisladas en fuente escolar grande y clara y pedirles que busquen y tachen la letra que estamos trabajando. Después les leeremos lentamente el texto para que indiquen si efectivamente han marcado la letra a identificar en todas las ocasiones.

Ejemplos de actividades que podemos llevar a cabo para aprender a escribir la letra:

Se exponen ejercicios que no implican la motricidad fina de la escritura, están encaminados a asimilar la forma y el recorrido de cada fonema:

+**Letras de plastilina:** Damos a cada niño un trozo de plastilina y le pedimos que realice la letra que estamos trabajando, la cual tienen dibujada en la pizarra. Cuando terminen, se valorará quien la ha realizado como el modelo y quien no, y se analiza por qué.

+**Escribimos en arena:** Escribimos las letras con el dedo sobre materiales como arena, sal, pan rallado, harina o arroz. Le daremos el material sobre una bandejita, y se puede borrar fácilmente.

+**Construyo la letra:** Para integrar la forma de cada grafía podemos construir la letra con materiales como “Hama Beads”, con pinchitos de colores, pegando lentejas o con gomets sobre cartulinas. Si es necesario podemos marcarles en la base el recorrido que deben seguir. Posteriormente iremos eliminando estas pautas.

+**El reto de la Caligrafía:** Utilizaremos plantillas con la letra aislada, iremos retirando progresivamente los apoyos o las pautas. Desde que comenzamos la enseñanza de la escritura, es muy importante enmarcar las letras dentro de un renglón o pauta, y marcaremos las letras que salen por arriba o por abajo y la diferencia entre minúsculas y mayúsculas con claridad. Una vez asimilada la escritura del grafema de manera aislada, pararemos a escribirlo en combinación con vocales. Se recomienda no abusar de estas prácticas. Ya que son aburridas, y frustrantes, pero tampoco debemos eliminarlas, puesto que para niños que presentan dificultades son muy necesarias. Para ello dedicaremos periodos breves de tiempo, y en vez de hacer muchas hojas, haremos una pero despacio y bien. Debemos explicar y corregir de manera explícita la postura correcta para esta labor, la presión y prensión del lápiz y la colocación de la hoja, con el fin de evitar la adquisición de hábitos inadecuados. También tendremos en cuenta la posición en la mesa de ambas manos indicando que mientras una escribe la otra de ayuda sujetando el papel o el cuaderno.

Podemos plantear actividades alternativas, que están especialmente indicadas para aquellos alumnos que no integran correctamente el adecuado recorrido del trazado o que tienen dificultades para memorizar la forma de cada letra aunque la identifican si la ven escrita.

- a) Intentar escribir las letras con los ojos cerrados y luego cementar el resultado.
- b) Trazar las letras con el dedo en el aire.
- c) Reconocer las grafías con los ojos cerrados cuando nos las trazan sobre la piel.
- d) Reconocerlas mediante el tacto usando letras móviles de goma espuma, plástico, madera...

3.4.- Ejercicios para trabajar la identificación y categorización del fonema:

La identificación de fonemas consiste en decidir si un determinado sonido se encuentra en una palabra o no y la categorización se centra en seleccionar un determinado fonema diferenciándolo de otros similares.

En el siguiente anexo podemos encontrar material para casi todos los fonemas:

Anexo 40.

+Encuentra el sonido: Se dan un grupo de imágenes al alumno, y éste debe seleccionar solo aquellas que comienzan o contienen un determinado fonema. Es importante respetar la progresión de dificultad. La misma actividad se puede realizar mediante palabras dadas oralmente. Podemos plantear una ficha en la que aparezcan imágenes que contienen o no el fonema a identificar y pedirle que sólo marque o rodee las que llevan dicho fonema. Aumentaremos significativamente la dificultad de la tarea incluyendo la segmentación fonémica de la palabra. Como juego grupal: El docente nombra palabras en voz alta y los alumnos tienen que dar una palmada cuando la palabra nombrada lleve el fonema indicando previamente. Es conveniente que el alumno tenga presente el grafema o letra correspondiente. Anexo 28 para las palabras.

+Busca la palabra: Dividimos la clase en grupos y cada grupo debe ser el primero en pensar y evocar una palabra que cumpla las características que indica el docente. Además de nombrar el fonema o sílaba, es conveniente que se muestre la escritura de los sonidos o sílabas nombradas. En cada ronda el grupo que piense portero las palabras indicadas levanta la mano y las dice. La dificultad se incrementará en cada ronda atendiendo al tipo de característica que deben cumplirse las palabras. También podemos variar la tarea omitiendo nombrar el fonema o sílaba, y mostrando únicamente la letra o sílaba directa.

3.5.- Ejercicios para trabajar la manipulación básica de fonemas:

Vamos a trabajar la omisión y adición de fonemas en tareas muy sencillas. Consiste en la manipulación mental de los sonidos. Debemos utilizar palabras cortas y con sílabas directas e inversas.

Para realizar las tareas de omisión, primero hay que segmentar los fonemas de la palabra correctamente, identificar el que debemos omitir y ensamblar los fonemas restantes.

En tareas de adición hay que realizar un proceso similar a excepción de añadir un sonido, una determinada posición e integrarlo a la palabra para poder nombrar la nueva palabra formada.

Utiliza apoyo visual y aumentar progresivamente la dificultad: con la longitud de la palabra, con la complejidad de las estructuras silábicas y con la posición del fonema a omitir.

Ejemplos de ejercicios para trabajar la omisión de fonemas:

+ Me como un sonido: el docente muestra una imagen o pronuncia una palabra en voz alta. Se comienza omitiendo siempre la sílaba inicial. Tras dominar la omisión inicial podemos realizar actividades en las que omitamos sonidos intermedios, siempre y cuando la sílaba que le precede cierre en un fonema vocálico. La tarea de omitir el fonema inicial no implica la identificación previa de este, pero cuando omitamos el mismo fonema en otra posición de palabra, es necesario realizar primero la identificación y segmentación del dicho sonido, por lo cual la dificultad aumenta notablemente. Para facilitar la segmentación, identificación y retención de los sonidos de palabra resulta clave la utilización de apoyo visual. [Anexo 28](#).

Ejemplo de ejercicio para trabajar la adición de fonemas:

Las actividades de adición se complementan con las de omisión y suelen ser bastante similares. Comenzaremos añadiendo el fonema inicial en palabras que empiezan por vocal y después incluiremos la adición en determinadas posiciones en función de la dificultad.

3.6.- Combinar fonemas consonánticos sin sílabas trabadas:

Las sílabas trabadas son las que tienen la estructura CCV:

B, c, d, f, g, t + r + a, e, i, o, u

B, c, f, g, p + l + a, e, i, o, u

Por ello al finalizar la enseñanza de los fonemas implicados, continuaremos enseñando el fonema en sílaba trabada.

Es conveniente mostrar cómo suena y como se combina dicho fonema con la letra r y/o l de manera específica.

Esto se hace necesario porque la segmentación entre fonemas consonánticos es más compleja que la segmentación entre una vocal y una consonante.

3.6.1.- Presentación de la sílaba trabada con l:

Por ejemplo, les mostramos que el fonema /f/ también se puede combinar con otros sonidos como la /l/ y les mostraremos en la pizarra como se construyen las sílabas con esta combinación.

Una vez que hemos analizado, pronunciado y leído varias veces, realizamos actividades para asimilar e integrar este aprendizaje.

Ejemplos de ejercicios para trabajar la formación de sílabas trabadas con l en la enseñanza inicial:

+ Escucho fonemas, los integro y busco la correspondencia escrita de la sílaba formada: daremos a cada niño una ficha en la que aparezcan escritas las sílabas a trabajar y les pedimos que realicen una serie de instrucciones. No conviene meter instrucciones falsas en la tarea. Más adelante ya complicaremos la tarea.

+ Lectura y conciencia fonológica: damos a cada niño una ficha con varias imágenes. Entre estas hay algunas cuyos nombres contiene las sílabas fla, fle, fli, flo, flu y otras que no tienen esas sílabas. Les pedimos que rodeen aquellas imágenes que tengan alguna de las sílabas escritas en la pizarra. La complejidad aumenta si incluimos imágenes cuyos nombres tengan otras sílabas trabadas con l.

Otro tipo de actividades para afianzar:

- Pensamos palabras que comiencen por...
- Buscamos entre un conjunto de tarjetas las imágenes que tiene alguna de las sílabas en su nombre.
- Formamos estas sílabas con letras móviles mediante dictado de sonidos, de sílabas o tras identificar en sus nombres la primera sílaba del nombre de la imagen dada.

- Realizamos tareas de escritura de estas sílabas de manera similar a las propuestas para la escritura del fonema aislado (escritura en arena, con los ojos cerrados, caligrafía,...)
- Buscamos las sílabas trabajadas en nubes de sílabas de mayor o menor dificultad según los distractores que incluyamos.
- Realizaremos tareas de omisión de fonemas como las que se expusieron en el apartado 2.5.

Ejemplo de actividad:

Damos varias imágenes, y les pedimos que digan que quede del nombre de las imágenes si eliminan el sonido indicado.

Aunque parecen tareas difíciles si se ha entrenado previamente, no les resultará tanto.

Al finalizar las trabajadas de la l, enseñaremos de la misma manera las de la r.

3.7.-Ejercicios para afianzar la escritura e identificación del fonema en diferentes estructuras silábicas:

La metodología que defendemos se basa en trabajar cada nuevo aprendizaje de manera explícita y progresiva, en un primer momento presentamos el fonema-grafema aislado, pasamos a la combinación con vocales en sílabas directas e inversas y por último trabajamos si el fonema lo requiere, la combinación con otros fonemas consonánticos en sílabas trabadas. Tras finalizar el proceso, pasaremos a la realización de actividades que incluyan todo lo trabajado anteriormente con la finalidad de afianzar y automatizar estos aprendizajes.

3.7.1.- Actividades puras de conciencia fonémica:

+Reconocimiento e identificación del fonema en cualquier estructura silábica: Entre un conjunto de varias imágenes, seleccionar únicamente las que tienen el fonema indicado en cualquier estructura silábica.

+ Segmentación de fonemas en estructuras silábicas trabajadas: Damos al niño varias imágenes y utilizamos tarjetas de apoyo visual para que represente la sílaba indicada. El niño coloca una tarjeta por cada sonido de esa sílaba y luego tiene que indicarnos como se pronuncian los sonidos representados de manera aislada o aquellos que nosotros le indiquemos.

+ Omisión y adición de fonemas en estructuras trabajadas: Para finalizar el entrenamiento en conciencia fonémica con un determinado fonema podemos realizar alguna de las actividades propuestas de omisión y adición del apartado 2.5. Como por ejemplo: Dividimos en 2 grupos, el A piensa una palabra que tenga el sonido f en su nombre, al decirlo, omite dicho sonido y dice en voz alta lo que queda integrando los sonidos restantes. El B tiene que averiguar la palabra que ha pensado el grupo A, añadiendo el fonema f. Si acierta le daremos un punto. Solo podemos decir que han alcanzado los niveles superiores de Conciencia Fonológica (conciencia intrasilábica y fonémica) cuando es capaz de segmentar todo tipo de estructuras silábicas.

3.7.2.- Actividades para afianzar la lectura:

+ Lectura de listas de sílabas: interviene únicamente la lectura o decodificación de sílabas. Hay que presentar listas de sílabas al niño/a y este tiene que leerlas. Podemos cronometrar las lecturas para hacer más atractiva la tarea.

+ **Búsqueda de sílabas en palabras, frases o textos breves:** Esta actividad es similar a la que realizamos en el “Detector de letras” del apartado 2.3.1.

+ **Unión de sílabas con imágenes:** implica una lectura de las sílabas y la identificación de estas en palabras. Damos al niño una ficha en la que aparezcan una serie de sílabas escritas y varias imágenes cuyos nombres contienen las sílabas de la lista. Les indicaremos que tienen que leer cada sílaba, buscar la palabra que tiene esa sílaba y unir una imagen correspondiente con la sílaba que compone su nombre.

3.7.3.-Actividades para afianzar la escritura:

+ **Construcción de sílabas con letras móviles mediante el dictado:** pedimos al niño que forme unas determinadas sílabas con letras móviles, le damos la letra f, todas las vocales y las consonantes r y l.

+ **Dictado de sílabas completas:** debemos dar a cada niño una hoja con pautas para la escritura. Añadiremos más o menos pautas en función del nivel de escritura de cada alumno.

+ **Dictado de sílabas por sonidos:** damos una hoja en blanco o con pautas y realizamos la tarea anterior, pero en esta ocasión en vez de nombrar la sílaba que deben escribir, vamos a pronunciar de manera aislada los sonidos que forman cada una de las sílabas a trabajar.

+ **Escritura de sílabas a partir de imágenes:** demos a cada niño una ficha en la que aparecen imágenes, cuyos nombres incluyen las sílabas trabajadas. Con cada imagen pondremos un hueco para escribir la sílaba con el fonema indicada que contiene cada imagen.

Con esto damos por finalizado este fonema, y pasaríamos al siguiente, siguiendo la misma dinámica. El número de ejercicios dependerá de:

- El tipo de estructuras silábicas que se puedan crear con tal fonema.
- Las ambigüedades de representación que tenga el fonema. En caso de que un mismo sonido se pueda representar con varias grafías, habría que trabajar esto de manera explícita, especialmente en aquellas ambigüedades que dependen del contexto.
- La capacidad del propio alumno para asimilar estos aprendizajes.

Como nota final a este programa me gustaría aclarar que el trabajo del mismo se puede prolongar hasta el primer curso de Educación Primaria que es donde se enseña de manera explícita la lecto escritura y forma parte de los objetivos del curso y de la etapa.

ANEXO 1

<https://casadetomasa.files.wordpress.com/2019/03/20cuentos20de2019.pdf>
<https://casadetomasa.files.wordpress.com/2019/02/justificaciones-20de2019.pdf>

ANEXO 2

Material extraído de:

http://www.arasaac.org/..\Anexos\2\Att_seleccion.pdf
http://www.arasaac.org/..\Anexos\2\Semejanzas_y_diferencias.pdf

ANEXO 3

Material extraído de:

<https://www.soyvisual.org/materiales/que-va-primero>
<..\Anexos\3\Qu+® va primero.pdf>

ANEXO 4

Material Elaborado por Paloma Yusta

ANEXO 5

Selección de láminas de:

<https://www.soyvisual.org/?search=1&sheets=1>
Son una selección, pero hay muchas más en esa misma página

ANEXO 6

[http://www.arasaac.org/zona_descargas/materiales/1701/Absurdos I ARASAAC.pdf](http://www.arasaac.org/zona_descargas/materiales/1701/Absurdos_I_ARASAAC.pdf)
[http://www.arasaac.org/zona_descargas/materiales/1701/Absurdos II ARASAAC.pdf](http://www.arasaac.org/zona_descargas/materiales/1701/Absurdos_II_ARASAAC.pdf)
<..\Anexos\6\Absurdos I ARASAAC.pdf>
<..\Anexos\6\Absurdos II ARASAAC.pdf>

ANEXO 7

Lotos de esta carpeta

<..\Anexos\7>

ANEXO 8

<https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2018/12/Laberintos-de-formas-geom%C3%A9tricas.pdf>
<..\Anexos\8\Laberintos-de-formas-geométricas.pdf>

ANEXO 9

<https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2018/12/Nuevo-dobble-para-trabajar-las-partes-del-cuerpo.pdf>
<..\Anexos\9\Nuevo-dobble-para-trabajar-las-partes-del-cuerpo.pdf>

ANEXO 10

http://www.arasaac.org/zona_descargas/materiales/445/integracion%20visual%20animales.pdf
<..\Anexos\10\integracion visual animales.pdf>
http://www.arasaac.org/zona_descargas/materiales/445/integracion%20visual%20casa.pdf
<..\Anexos\10\integracion visual casa.pdf>
http://www.arasaac.org/zona_descargas/materiales/445/integracion%20visual%20objetos%20de%20clase.pdf
<..\Anexos\10\integracion visual objetos de clase.pdf>

ANEXO 11

<..\Anexos\11\IMÁGENES SUPERPUESTAS.pdf>

ANEXO 12

<https://www.soyvisual.org/>
<..\Anexos\12>

ANEXO 13

[http://www.arasaac.org/zona_descargas/materiales/480/La caja de las historias.pdf](http://www.arasaac.org/zona_descargas/materiales/480/La_caja_de_las_historias.pdf)
..\Anexos\13\La_caja_de_las_historias.pdf

ANEXO 14

http://www.arasaac.org/materiales.php?busqueda=basico&buscador=1&titulo_descripcion_basico=relacion&autor_basico=&idiomas_basico=&area_curricular_basico=0&subarea_curricular_basico=0&tipo_basico=0&dirigido_basico=0&nivel_basico=0&sa_basico=0&button=Buscar
..\Anexos\14

ANEXO 16

<https://miradaespecialcom.files.wordpress.com/2018/03/estimulacion-del-lenguaje-objetos-cotidianos-con-imagenes-reales1.pdf>

ANEXO 17

Foto

ANEXO 18

http://www.arasaac.org/zona_descargas/materiales/1701/Absurdos_II_ARASAAC.pdf

ANEXO 19

De Elaboración propia

[file:///l:/MATERIAL%20PARA%20EL%20PROTOCOLO%20DE%20DISLEXIA/Anexos/19/\(Categorías_Semanticas_1_PPTX%20\[Sólo%20lectura\]\).pdf](file:///l:/MATERIAL%20PARA%20EL%20PROTOCOLO%20DE%20DISLEXIA/Anexos/19/(Categorías_Semanticas_1_PPTX%20[Sólo%20lectura]).pdf)

ANEXO 20

http://www.arasaac.org/zona_descargas/materiales/1837/Intrusos_Cual_es_diferente.pdf

ANEXO 21

De Elaboración propia

ANEXO 22

De Elaboración propia

ANEXO 23

http://www.arasaac.org/zona_descargas/materiales/1253/Conciencia_lexica_Contar_palabras_2-3-4.pdf

ANEXO 24

http://www.arasaac.org/materiales.php?busqueda=basico&buscador=1&titulo_descripcion_basico=rimas&autor_basico=&idiomas_basico=&area_curricular_basico=0&subarea_curricular_basico=0&tipo_basico=0&dirigido_basico=0&nivel_basico=0&sa_basico=0&button=Buscar

ANEXO 25

http://www.arasaac.org/materiales.php?id_material=1901

ANEXO 26

https://drive.google.com/file/d/1_bNOtLpkLZpjhRdOaPsXk7jJQRv9Mv3n/view

ANEXO 27

http://www.arasaac.org/zona_descargas/materiales/1676/Conciencia_fonologicas_Contar_Silabas.pdf

ANEXO 28

De Elaboración propia

ANEXO 29

http://www.arasaac.org/zona_descargas/materiales/2003/TEACCH_Categorizacion_semantica.pdf

ANEXO 32

http://www.arasaac.org/zona_descargas/materiales/1996/Conciencia_silabica_Quitar_silabas_Manipulativo_A4.pdf

ANEXO 31

De Elaboración propia

ANEXO 33

<https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2013/12/Ejercicios-para-ni%C3%B1os-con-dislexia-sustitucion-de-silabas1.pdf>

ANEXO 34

http://www.arasaac.org/zona_descargas/materiales/1955/Conciencia_fonologica_Sumar_silabas_iniciales_Imprimir_1_A3.pdf

http://www.arasaac.org/zona_descargas/materiales/1955/Conciencia_fonologica_Sumar_silabas_iniciales_Imprimir_1_A4.pdf

ANEXO 35

http://www.arasaac.org/zona_descargas/materiales/1955/Conciencia_fonologica_Sumar_silabas_iniciales_Imprimir_2_A3.pdf

http://www.arasaac.org/zona_descargas/materiales/1955/Conciencia_fonologica_Sumar_silabas_iniciales_Imprimir_2_A4.pdf

ANEXO 36

http://www.arasaac.org/zona_descargas/materiales/1955/Conciencia_fonologica_Sumar_silabas_finales_Imprimir_2_A3.pdf

http://www.arasaac.org/zona_descargas/materiales/1955/Conciencia_fonologica_Sumar_silabas_finales_Imprimir_1_A4.pdf

ANEXO 37

http://www.arasaac.org/zona_descargas/materiales/1996/Conciencia_silabica_A%C3%B1adir_silabas_Manipulativo_A3.pdf

http://www.arasaac.org/zona_descargas/materiales/1996/Conciencia_silabica_A%C3%B1adir_silabas_Manipulativo_A4.pdf

ANEXO 38

<https://drive.google.com/file/d/1J9t1v2ZkpuFT2wXg8zJ-p4bKc1AXzbmt/view>

ANEXO 39

<https://drive.google.com/file/d/1Nb9D-S0ug7EtxDI3xuVsujJADy5QzQ/view>

ANEXO 40

http://siembraestrellas.blogspot.com/2018/06/material-impreso-conciencia-fonemica_17.html

