

PRODISLEX

PROTOCOLS DE DETECCIÓ I ACTUACIÓ EN DISLÈXIA

Per a

Batxillerat

Novembre de 2010

Núm. de registre: PM-386-2010

INTRODUCCIÓ

La dislèxia és un trastorn d'aprenentatge que es caracteritza per una dificultat significativa en l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura, en absència d'alteracions neurològiques i/o sensorials que ho justifiquin, havent rebut prèviament oportunitats escolars per al seu aprenentatge. La dislèxia, per tant, és un trastorn d'origen neurobiològic, crònic i que afecta aproximadament un 10% de persones. Estudis sobre població de nens de parla anglesa estimen una prevalença entre el 5 i 10% (Flynn i Rahbar, 1994)¹, encara que en alguns casos s'ha arribat a estimar fins al 17,5% (Shaywitz et al., 1992)². Cal destacar que existeixen diferents graus d'afectació: lleugera, moderada o severa.

Afecta principalment al procés lector i escriptor, encara que també pot haver-hi altres àrees alterades en major o menor mesura, com són la memòria de treball, l'atenció, la coordinació, la percepció i l'orientació espai-temporal. Existeix una gran evidència que hi ha factors genètics heretats que són la causa inicial de la dislèxia, si bé la família moltes vegades desconeix aquest tipus d'antecedents. El procés de transmissió no és molt conegut encara, però s'ha identificat una relació amb el cromosoma 6 (Marlow et al., 2003)³. A la vegada, estudis amb neuroimatge mostren que les persones amb dislèxia presenten diferències significatives de funcionament neuronal en l'accés a la lectura, per tant la dislèxia deixa de ser un trastorn invisible per ser una evidència científica (Shaywitz, 2003)⁴.

Com a conseqüència i en resposta al context (escolar, familiar, social, etc.) pot aparèixer una simptomatologia secundària lleu, moderada o severa: falta de confiança, baixa autoestima, ansietat, depressió, frustració, trastorns del

¹ Flynn, J.M. y Rahbar, M.H. (1994). Prevalence of reading failure in boys compared with girls. *Psychology in the Schools*, 31(1), 66-71.

² Shaywitz, S.E., Escobar, M.D., Shaywitz, B.A., Fletcher, J.M. y Makuch, R. (1992). Evidence that dyslexia may represent the lower tail of a normal distribution of reading ability. *New England Journal of Medicine*, 326(3), 145-150. En: <http://www.nejm.org/doi/pdf/10.1056/NEJM199201163260301> (consultat al maig de 2010).

³ Marlow, A.J., Fisher, S.E., Francks, C., MacPhie, I.L., Cherny, S.S., Richardson, A.J., Talcott, J.B., Stein, J.F., Monaco, A.P. y Cardon, L.R. (2003). Use of Multivariate Linkage Analysis for Dissection of a Complex Cognitive Trait. *American Journal of Human Genetics*, 72(3), 561-570. En: <http://www.cell.com/AJHG/issue?pii=S0002-9297%2807%29X6018-X> (consultat al juny de 2010).

⁴ Shaywitz, S.E. (2003). *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level*. New York: Vintage Books.

somni, trastorns de l'alimentació, trastorns del comportament, somatitzacions, etc. En aquest sentit, seria important recaptar informació de la família per conèixer si el nen se sent bé emocionalment.

La dislèxia pot venir acompanyada d'altres trastorns com poden ser el Trastorn per Dèficit d'Atenció amb o sense Hiperactivitat (TDA-H), dispraxia, discalculia, disgrafia i disortografia. Tenint en compte l'alt percentatge d'alumnat que presenta trastorns de lectura i escriptura (dislèxia) o uns altres, serà necessari tenir eines útils per detectar els possibles casos dins de les nostres aules.

L'objectiu principal d'aquest protocol és proporcionar un document útil i pràctic per al professorat. És important que, el protocol, l'utilitzi el tutor o la tutora com a eina de detecció de l'alumnat que manifesti dificultats a les àrees esmentades anteriorment, amb la participació de la resta de professorat i del departament d'orientació. La seva utilització és molt senzilla. S'ha de marcar amb una resposta adequada a cadascun dels ítems: SÍ, NO, SE. L'apartat d'observacions permet matisar o ampliar els ítems que es consideri oportú.

Una vegada completat el protocol, sempre ha de derivar-se al servei d'orientació educativa, que determinarà si existeixen símptomes de risc de presentar dislèxia i, en cas afirmatiu, procedirà a una avaluació individual. En aquest procés, es tindrà en compte tota la informació externa que la família pugui aportar. Cal tenir present que el fet de no mostrar símptomes en alguna de les àrees avaluades, no pressuposa l'absència de trastorns d'aprenentatge, i s'ha de posar l'accent sobretot en l'àrea de la lectura i l'escriptura, específicament en la comprensió, fluïdesa lectora i en l'ortografia.

Tutor/a:	
Alumne/a:	
Centre educatiu:	Data de naixement:
Curs:	Data d'observació:

Indiqueu amb una "X" la resposta adequada a cada un dels ítems.

Història clínica	SÍ	NO	SE⁵
Presència d'alteració visual. Especifiqueu:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Presència d'alteració auditiva. Especifiqueu:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Valoració neurològica. Especifiqueu:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Altres malalties. Especifiqueu:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Antecedents familiars de dificultats d'aprenentatge. Especifiqueu:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Discrepàncies entre:	SÍ	NO	SE
Quocient intel·lectual i l'èxit escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Treball oral i treball escrit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rendiment en distintes àrees materials.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprensió i memòria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

⁵ SE: Sense evidències o amb falta de precisió, es necessita més observació.

Esforç - treball i la qualitat dels resultat final.			
---	--	--	--

ÀREA	CARACTERÍSTIQUES	SÍ	NO	SE
Comprensió i expressió oral	Presenta dificultats d'accés al lèxic (escàs vocabulari en expressió i comprensió).			
	Quan parla, dóna explicacions llargues i complicades.			
	Quan parla "juga, més del que és habitual, amb el temps" (um..., eh...).			
	Presenta dificultats de comprensió.			
	Presenta dificultats a l'hora de narrar experiències.			
Lectura/ Escriptura	Li costa seguir una sèrie d'instruccions.			
	Presenta dificultats de lectura (desfasament curricular d'almenys un curs escolar).			
	Presenta dificultats d'escriptura (desfasament curricular d'almenys un curs escolar).			
	Canvia l'ordre de les lletres-síl·labes dins les paraules (inversió).			
	Omet o afegeix lletres, síl·labes o paraules (omissions i addicions).			
	Confon lletres simètriques "en mirall" (rotacions).			
	Canvia lletres per altres (substitucions).			
	Ajunta i separa paraules de forma inadequada (unions-fragmentacions).			
	Comet un nombre elevat de faltes d'ortografia.			
	Li costa integrar les regles ortogràfiques.			
	Presenta errors gramaticals (per exemple: "ahir vaig al cine...")			
	Presenta dificultats a l'hora d'identificar conceptes morfosintàctics.			
	Comet un nombre elevat d'errors de puntuació (lectura i escriptura).			
	La seva velocitat i precisió lectora no es corresponen amb la seva edat cronològica.			
	En llegir es bota línies.			
	Té una baixa comprensió lectora.			
Presenta dificultats a l'hora d'identificar gèneres literaris.				
Presenta dificultats per identificar i aplicar conceptes relacionats amb la mètrica (rima consonant/ assonant, versos d'art major/menor...).				

ÀREA	CARACTERÍSTIQUES	SÍ	NO	SE
	No li agrada llegir en públic.			
	Presenta dificultats a l'hora d'agafar apunts.			
	Presenta dificultats d'escriptura en el dictat (no segueix, es perd, etc)			
	Tendència a l'escriptura descuidada, desordenada i en ocasions il·legible.			
	Dificultat per planificar i redactar composicions escrites (relats, redaccions...)			
	Presenta dificultat a l'hora de copiar (pissarra, text imprès...)			
	Major dificultat per a l'aprenentatge de llengües (francès, anglès...).			
Matemàtiques i comprensió del temps	Dificultats en el càlcul mental.			
	Dificultats en la interpretació i l'ús de símbols matemàtics.			
	Presenta dificultats en la interiorització del concepte de temporalitat (dies, mesos, hores, dates, estacions de l'any).			
	Dificultats per assimilar vocabulari relacionat amb els conceptes temporals (avui, demà, abans, després, ara, llavors, primer, segon...).			
	Presenta dificultats per recordar les taules de multiplicar.			
	Presenta dificultats en la comprensió i resolució dels problemes.			
Aspectes cognitius: memòria, atenció i concentració, percepció, orientació, seqüenciació	Presenta dificultats a l'hora de copiar de la pissarra.			
	Es queixa del moviment de les lletres en la lectura.			
	Presenta dificultats a l'hora d'automatitzar l'abecedari (ús del diccionari, índexs...)			
	Confusió en el vocabulari i en el concepte vinculat amb l'orientació espacial (dreta, esquerra, perspectives...)			
	Mala memòria per a dades/ fórmules/ definicions, etc.			
	Baixa memòria per a instruccions, missatges, encàrrecs, etc.			
	Presenta dificultats per recordar allò que ha après el dia anterior.			
	Presenta dificultats a l'hora de recordar informació rebuda per la via de la lectura.			
Bona memòria a llarg termini (cares, experiències, llocs, etc.).				

ÀREA	CARACTERÍSTIQUES	SÍ	NO	SE
	Perd coses amb facilitat (s'oblida d'on ha deixat les coses, no du el material, no du el material necessari a les classes...).			
	Presenta dificultats amb el ritme (poesia, música, etc.).			
	Presenta rendiment variable.			
	Presenta dificultats d'atenció.			
Salut	Presenta freqüentment mal de panxa i/o de cap.			
	Presenta nerviosisme, tristesa, alteracions de comportament i/o problemes d'interacció amb els seus iguals...			
	Presenta alteracions cutànies (dermatitis atòpica, eritemes...).			
Personalitat i organització personal	És desordenat.			
	Li costa organitzar-se (pupitre, deures, objectes personals).			
	Presenta dificultades a l'hora d'estudiar de forma independent.			
	Li costa acabar las tasques i/o deures en el temps esperat.			
	És emocionalment sensible.			
	Sofreix sovint canvis bruscs d'humor.			
	Té una major capacitat intuïtiva.			
	Pot tenir un major grau de curiositat, creativitat i imaginació.			
	Amb freqüència és catalogat d'immadur.			
	Insatisfacció escolar (amb els iguals i/o el professorat).			
	Baixa motivació cap a l'aprenentatge.			
	Amb freqüència és catalogat de gandul.			
	Es cansa amb facilitat.			
Baixa autoestima.				
Molt susceptible.				

ÀREA	CARACTERÍSTIQUES	SÍ	NO	SE
	Dificultats d'adaptació social (restricció social, agressivitat, dificultats amb les normes, inhibició...).			
Coordinació psicomotriu	Té dificultats en las habilitats motrius fines (malaptesa manual i poc domini de destreses).			
	Presenta dificultats en les habilitats motrius gruixudes: coordinació i/o equilibri (jocs de pilota, en equip, córrer, saltar, etc.).			
	Té dificultats de lateralitat, orientació espacial...			
	Dificultades per realitzar seqüències motrius (per exemple: tecnologia, dibuix tècnic, instruments, educació física...)			

Observacions:

Si aquest nen no aprèn de la manera com li ensenyem, podem ensenyar-lo com ell aprèn [...]? (Chasty, 1997, 269)⁶.

Com ja sabem, no existeixen dos alumnes idèntics que aprenguin de la mateixa forma. Per aquesta raó, a les nostres aules, hauríem d'utilitzar una metodologia que pugui maximitzar el potencial d'aprenentatge de cadascun dels alumnes. Hem de respectar la diversitat que existeix a les nostres aules que no és una altra que alumnes de diferents nacionalitats, amb dificultats físiques, amb problemes de conducta, hiperactius, amb dislèxia, amb dificultats d'atenció, amb altes capacitats, etc. Necessitem un mètode d'aprenentatge que sigui vàlid per a tots i que ens permeti atendre la diversitat.

Segons tots els especialistes, el millor mètode per als alumnes amb dislèxia i que, a la vegada, és òptim per a la resta del grup classe és el que es basa en una metodologia multisensorial (Orton-Gillingham), és a dir, en “un ensenyament en el qual els canals sensorials són estimulats de forma simultània, optimitzant i enriquint el procés d'aprenentatge de tots els alumnes”(Alvarado et al., 2007, 61)⁷.

L'aprenentatge actiu i multisensorial és una de les claus per garantir la igualtat d'oportunitats en l'aprenentatge. Les diferències sensorials són la causa per la qual alguns alumnes no poden aprendre amb efectivitat només en escoltar o llegir. Per a molts, l'ensenyament pot ser facilitat amb gràfics, diagrames, mapes mentals, computadores, vídeo o altres tipus d'ajudes visuals. Altres alumnes, en canvi, han de tenir les idees pràcticament a les seves mans. Els alumnes han de poder realitzar aprenentatges funcionals (saber per què i per a què serveix allò que han d'aprendre). Per a ells, aquests instruments fan que sigui possible i més fàcil aprendre conceptes abstractes com el contingut de les matemàtiques.

Quan tots els alumnes aprenen, el professorat disposa de més temps i pot ocupar-se d'estimular el seu interès, el seu entusiasme i la seva curiositat en iniciar-los en qualsevol experiència d'aprenentatge. Per tant, queda més temps perquè els alumnes a aprendre i apliquin el que han interioritzat de forma pràctica i creativa dins d'altres contextos. Aquests són processos essencials que amb massa freqüència han quedat exclosos de l'aula tradicional, per la urgència que té el professorat de cobrir la matèria prevista.

⁶ Chasty, H.T. (1997). Meeting the Challenges of Specific Learning Difficulties. En P.D. Pumfrey y C.D. Elliott (Eds.), *Children's Difficulties in Reading, Spelling and Writing* (pp. 269-288). London, England: The Falmer Press.

⁷ Alvarado, H., Damians, M.Á. Gómez, E. Marorell, N., Salas, A. y Sancho, S. (2007). Dislexia. Detección, diagnóstico e intervención disciplinar. *Revista Enginy*.

COM PODEM ACONSEGUIR-HO?

L'alumnat amb dislèxia necessita associar forma i so; té serioses dificultats per reconèixer el so de cada lletra i poder automatitzar aquesta informació. No integrar adequadament la lectura els dificultarà la comprensió i aquesta es convertirà en una activitat sense sentit, lenta i summament avorrida. Aquest alumnat posseeix una forma de pensar predominantment visual. Necessiten una imatge per a cada paraula, a més de veure, tocar, escoltar, sentir... D'aquesta forma afavorirem l'èxit en el procés d'aprenentatge.

Aquestes pautes ajudaran el professorat a elaborar les seves programacions o estratègies amb un major èxit en relació als resultats acadèmics. D'aquesta manera l'alumne es trobarà en igualtat de condicions pel que fa als seus companys.

El centre, a través del Departament d'Orientació, haurà d'informar la persona responsable de les adaptacions d'accés a la universitat sobre les dificultats detectades en l'alumnat amb dislèxia i de les adaptacions dutes a terme.

Una vegada confirmat el diagnòstic hem de tenir en compte tots els àmbits d'actuació: personal, familiar, social i escolar. La intervenció la duran a terme tots els membres de l'equip docent i el Departament d'Orientació.

La intervenció personal anirà dirigida a analitzar l'estat emocional de l'alumne i donar-li l'ajuda terapèutica si la precisa tant dins com fora del centre. L'alumne una vegada detectat i abans d'engegar l'adaptació ha de conèixer i entendre el que li passa, és imprescindible donar a conèixer a la resta del grup classe la problemàtica, normalitzant la situació i treballant el respecte i la tolerància davant les diferents formes d'aprendre. D'aquesta forma la resta d'alumnes seran respectuosos amb l'adaptació i amb les estratègies metodològiques i les entendran com un dret del company afectat, per aprendre en igualtat de condicions (Projecte CEIAP⁸). Aquest factor serà determinant en el procés de recuperació en el seu estat emocional.

La intervenció familiar es basarà a informar sobre les pautes i estratègies aplicades, a facilitar el contacte amb l'associació de famílies, si existeix, i a potenciar la coordinació entre la família, el centre educatiu i els professionals externs en la metodologia d'estudi que precisa l'alumne. Es donaran a conèixer a la família les adaptacions curriculars que es realitzen perquè, en la mesura del possible, el procés d'aprenentatge sigui compartit i treballat conjuntament. És beneficiós que la família conegui les estratègies i pautes que s'engegaran per part de tot el professorat i conèixer també mètodes d'estudi, tècniques i estratègies per donar continuïtat al que es treballa en el centre.

⁸ www.disfam.net/portalweb/index.php/grupos-de-normalizacion-ceiap

La intervenció social té com a objectiu treballar amb els companys el concepte de dislèxia i sensibilitzar al grup classe (projecte CEIAP).

La intervenció educativa té com a objecte determinar les adaptacions curriculars no significatives i/o significatives més adequades per a l'alumne. Les duren a terme tots els membres de l'equip docent, coordinats pel tutor i amb l'assessorament del servei d'orientació.

PAUTES I ESTRATÈGIES PER OPTIMITZAR EL PROCÉS D'APRENTATGE

Pautes generals

1. Fer saber a l'alumne que tot l'equip docent coneix el seu problema, s'interessa per ell i que es posarà en marxa un pla d'actuació conjunt i coordinat per afavorir el seu procés d'aprenentatge i posicionar-lo en igualtat de condicions que els seus companys.
2. Donar a conèixer el trastorn a la resta de companys de l'aula mitjançant distintes activitats:
 - Es formen diferents grups i se'ls proporciona una llista de personatges coneguts (Einstein, Tom Cruise, Michael Jordan, Bill Gates...). Cada equip tria un personatge i realitza un treball de recerca de dades bibliogràfiques. Finalment aquests treballs es posen en comú i s'explica que el motiu d'aquesta iniciativa és donar a conèixer personatges rellevants amb dislèxia. Aquest descobriment donarà motiu a un debat per poder conèixer i respectar aquest tipus de trastorn. També serà molt positiu per a l'alumne amb dislèxia conèixer personatges de gran prestigi amb la seva mateixa problemàtica.
 - Convidar un expert en la matèria per dur a terme una conferència.
 - Presentació d'un mural informatiu sobre el trastorn, elaborat pel propi alumne.
 - Fer viure les dificultats d'aprenentatge que presenten: d'escriptura mitjançant un dictat amb la mà contrària, de lectura mitjançant la presentació de paraules on format i contingut no coincideixen (groc, verd, blau...) denominant el color, i d'expressió oral mitjançant un discurs eliminant paraules que continguin un so determinat.
3. Reforçar les àrees i/o habilitats en les quals l'alumnat se senti còmode i potenciar-les al màxim.
4. Donar una sola instrucció, ja que és molt més efectiu anar donant una ordre després d'una altra.
5. Adequar la quantitat i el grau de dificultat dels deures.
6. Evitar que l'alumne copii enunciats o informació escrita (pissarra, llibre de text, etc.) així com preguntes dictades.

7. Usar reforços visuals o auditius per treballar els continguts de les diferents matèries (presentacions amb programes informàtics tipus PowerPoint, mapes conceptuals/mentals, documentals, pel·lícules, etc.)
8. Permetre l'ús de l'ordinador com a eina fonamental en el seu procés d'aprenentatge.
9. Poder enregistrar en àudio les explicacions de classe, de forma que puguin usar-la com a material d'estudi.
10. Permetre l'ús de la calculadora així com tenir a la vista les fórmules tant a classe com en les proves d'avaluació.
11. En alumnes amb dificultats d'atenció i/o d'organització personal és aconsellable:
 - Treballar amb una agenda i/o una gravadora, en la qual l'alumne pugui tenir, entre altres dades, les dates de les proves d'avaluació almenys amb una setmana d'antelació.
 - Confeccionar una fulla diària de registre de les activitats que ha de realitzar l'alumne, per evitar l'excés de deures entre totes les assignatures, reduint la quantitat d'activitats repetitives i/o complementàries però no imprescindibles.
 - Suggestir a l'alumne que confeccioni un horari visual, associant cada assignatura amb una imatge i/o color.
12. Evitar la còpia innecessària d'informació de llibres de text.

Pautes específiques per a llengua castellana i catalana

1. Elaborar diccionaris personalitzats d'enriquiment de vocabulari.
2. Utilitzar diccionaris amb pestanyes laterals amb l'abecedari incorporat.
3. Elaborar diccionaris visuals personalitzats per treballar l'ortografia arbitrària.
4. Pel que fa als treballs d'expressió escrita:
 - Preveure la possibilitat que l'alumne pugui realitzar el treball amb ordinador.
 - Donar més importància al contingut i no tant a la forma (ortografia, estructuració sintàctica, etc.).
 - Tenir en compte que la còpia sistemàtica de paraules incorrectes no beneficia la integració de l'ortografia natural i arbitrària.
5. Pel que fa als llibres de lectura obligatoris:
 - Reduir-ne la quantitat.
 - Avaluar a través de l'elaboració de treballs prèviament estructurats o del lliurament dels resums per capítols.
 - Adaptació dels exàmens: permetre que l'alumne pugui tenir accés al llibre de lectura, així com al material que prèviament se li ha facilitat o que ell mateix ha elaborat.
 - Adequar els llibres al seu nivell lector o, en tot cas, facilitar-los la lectura (anticipar resums, esquemes de contingut per capítols, etc.).

6. Exàmens de comprensió de textos:
 - Abans de començar, llegir el text oralment una vegada (ja sigui a nivell de grup-classe o a nivell individual) o permetre-li tenir l'enregistrament del text per donar suport a la lectura.
 - Format de l'examen:
 - o Augmentar la grandària de la lletra.
 - o Augmentar l'interlineat.
 - o Fragmentar el text en petites parts i intercalar les preguntes de comprensió o numerar els paràgrafs del text perquè l'alumne sàpiga on trobar la resposta.
 - o Evitar preguntes de resposta oberta.
7. Respectar la voluntat de l'alumne a l'hora de llegir en veu alta.

Llengües estrangeres

1. Assenyalar els objectius mínims de cada tema per a l'aprenentatge del vocabulari i de la gramàtica.
2. Reduir la quantitat de vocabulari per aprendre.
3. No corregir les faltes d'ortografia, permetent la transcripció fonètica de les paraules (per exemple: orange-oranch), prioritzant la integració oral.
4. Permetre tenir a la vista en classe i en les proves d'avaluació les fórmules d'estructuració gramatical de les frases (per exemple: Subjecte + verb + adjectiu + nom).
5. Permetre tenir a la vista a classe i a les proves d'avaluació els esquemes d'estructuració dels diferents temps verbals (per exemple, futur: pronom personal + will + infinitiu).
6. Reduir la quantitat de llibres de lectura obligatoris així com adaptar-los al seu nivell lector.

Desenvolupament de tècniques d'estudi

S'ha d'ajudar a cada alumne a conèixer i triar aquells mètodes d'estudi que s'adaptin millor al seu estil d'aprenentatge, fomentant l'ensenyament de tècniques d'estudi d'una forma explícita dins l'aula. D'aquesta forma l'alumne desenvoluparà estratègies i hàbits d'estudi que li permetran tenir un major grau d'autonomia així com una probabilitat major d'èxit acadèmic.

Les següents estratègies poden ser adaptades a qualsevol alumne, independentment de la seva edat o curs:

- Identificar i subratllar paraules claus en un enunciat o un text.

- Resumir mitjançant anotacions (emprant colors i imatges per reforçar conceptes claus i estimular la memòria)
- Mapes conceptuais elaborats a mà o amb programes informàtics.
- Mapes Mentals.
- Esquemes amb claus.
- Fitxes d'estudi (pregunta davant/resposta darrere, o preguntes i respostes en fitxes separades per jugar al *memory*).
- Notes adhesives per a vocabulari/informació important.
- Utilització de la gravadora com a eina per reforçar l'estudi.
- Elaboració de planificacions d'estudi (temps dedicat a cada assignatura al llarg d'una setmana).

Pautes específiques d'avaluació

1. Permetre que l'alumnat respongui en la seva llengua materna i si presenta interferències entre el castellà i el català i no penalitzar-lo per això.
2. Utilitzar colors alternatius al vermell per a la correcció (els alumnes associen aquest color al fracàs).
3. Evitar la correcció sistemàtica de tots els errors en la seva escriptura.
4. Presentar les preguntes de la prova per escrit (no dictar o copiar de la pissarra).
5. Si l'alumne presenta una disgrafia associada, se li ha de permetre l'ús de l'ordinador per realitzar les proves d'avaluació.
6. Evitar que l'alumne tingui més d'una prova per dia.
7. Donar a conèixer les dates de les proves d'avaluació almenys amb una setmana d'antelació.
8. Plantejar alternatives complementàries d'avaluació a la prova escrita depenent de les característiques de l'alumne:
 - Prova oral.
 - Prova tipus test.
 - Canviar el format de la prova escrita (enunciats curts, destacar paraules claus dels enunciats, activitats de relacionar amb suport visual, posar un exemple, augmentar la grandària de la lletra, presentar una qüestió per pregunta...).
 - Presentació d'un projecte/treball prèviament estructurat.
 - Considerar el quadern de treball com a eina d'avaluació.
9. Exàmens globals:
 - Evitar la realització de proves d'avaluació globals d'aquelles matèries que ja s'han aprovat en avaluacions anteriors.
 - En aquelles matèries on hagin suspès alguna avaluació, eliminar els temes aprovats al llarg del curs.
10. En les proves escrites ens hem d'assegurar que ha comprès l'enunciat de totes les preguntes. Per això, 5 o 10 minuts després d'haver començat l'examen és aconsellable acostar-se a la seva taula i demanar-li si té qualche pregunta

que li puguem aclarir, així com animar-lo a demanar-nos si no entén algun aspecte de l'examen.

11. Es recomana que el professor realitzi una lectura prèvia de l'examen i que animi l'alumne a realitzar-la de manera individual.

12. Sempre que sigui necessari, proporcionar un temps addicional en les proves d'avaluació escrites i/o reduir el nombre de preguntes per contestar.

13. Avaluar les proves d'avaluació i treballs en funció del contingut.

14. Les faltes d'ortografia no han d'influir en la puntuació o resultat final.

Les següents Adaptacions Curriculars Individualitzades no significatives tenen com a objectiu proporcionar a l'alumnat amb dislèxia les eines metodològiques i d'accés necessàries a causa del trastorn d'aprenentatge que presenten. Aquestes acompanyaran a l'alumne en cadascuna de les signatures durant tot el procés educatiu.

Si bé aquestes adaptacions són les mínimes obligatòries, hauran d'ampliar-se en funció de cada cas, adequant-se a la simptomatologia que presenta l'alumne, mitjançant l'assessorament de l'especialista.

Adaptacions generals bàsiques:

1. Permetre l'ús de l'ordinador, així com programes informàtics específics (lectors, correctors, traductors, etc.).
2. Respectar la decisió de l'alumne a l'hora de la lectura en veu alta.
3. Assegurar-nos que hi ha hagut una bona comprensió abans de començar els treballs, tasques, proves o exàmens.
4. Permetre més temps per realitzar els treballs, tasques, proves o exàmens, o bé reduir-ne el nombre.
5. Adaptar els llibres de lectura al nivell lector de l'alumne.
6. Permetre l'accés i l'ús de les taules de multiplicar i la calculadora.
7. Evitar la correcció en vermell.
8. Evitar la correcció sistemàtica de totes les faltes d'ortografia.
9. Avaluar els treballs, tasques, proves o exàmens en funció del contingut.
Les faltes d'ortografia no han d'influir en l'avaluació.

A continuació s'ofereix un model d'informe que pot ser utilitzat pels docents en aquells casos en què les conselleries d'educació no en tinguin un de propi.

Tutor/a:	
Alumne/a:	
Centre educatiu:	Data de naixement:
Curs:	Data d'observació:

Adaptacions específiques (per emplenar per l'equip docent) :

--

BIBLIOGRAFIA I RECURSOS D'INTERÈS

(1998). *Juega con Simón*. CD Rom. Valencia: Edicinco.

(2009). *El Lince* (de 5 a 8 años) y *El gran Lince* (a partir de 10 años). Barcelona: Educa.

Aguado, G., Cruz Ripoll, J. y Domezáin, M^a.J. (2003). *Comprender el lenguaje haciendo ejercicios*. Madrid: ENTHA Ediciones.

Álvarez Pérez, L. y González-Castro, P. (2007). *¡Fíjate y concéntrate más! 1, 2, 3 y 4*. Madrid: CEPE.

Badia Armengol, D. y Vila Santasusana, M. (1992). *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona: GRAO Editorial.

Bustos Sánchez, I. (2008). *Fichas de lenguaje y lectura comprensiva 1 y 2*. Madrid: CEPE.

Buzan, T. (1996). *El libro de los mapas mentales*. Barcelona: Urano.

Calafí Rius, M., Guilera Sardá, A. y Méndez, L. (2004). *Percepción auditiva del lenguaje. Programa para su entrenamiento (5 elementos)*. Barcelona: Rústica.

Carrillo, A. y Carrera, C. (1993). *Programa de Habilidades Metafonológicas: Actividades de Segmentación para la Lectura. Educación Infantil y Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: CEPE.

Darder, F. y Barceló, E. (2002). *Ven a jugar con Pipo. Vamos a leer con Pipo 1 y 2*. CD Rom. Palma: Cibal Multimedia.

De la Torre Alcalá, A. (2006). *¿Qué le falta? ¿Qué está equivocado?* Madrid: CEPE.

De la Torre Alcalá, A. (2008). *Inversiones. Láminas para recuperación de lectura y dictado*. Madrid: CEPE.

De la Torre Alcalá, A. (2008). *Nuevos ejercicios temporales 1 y 2*. Madrid: CEPE.

Fernández Baroja, F. et al. (2002). *La dislexia. Origen, diagnóstico y recuperación*. Madrid: CEPE.

Fernández Baroja, F. et al. (2008). *Fichas de recuperación de dislexia*. Madrid: CEPE.

Frostig, M. (1982). *Figuras y formas: niveles elemental, intermedio, adelantado: aprestamiento preescolar, corporal y gráfico*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.

García Ripoll, M. y Grau, M. (2003). *ALABRAI. Loto fonético multilingüe. Castellano-Català-Valencià-Balear-Galego*. Barcelona: Editorial Lebón.

García Sánchez, C. y Estévez González, A. (2001). *El juego de la atención. (A partir de 6 años)*. Barcelona: Editorial Lebón.

García Sánchez, C. y Estévez González, A. (2004). *El juego de la memoria. (A partir de 6 años)*. Barcelona: Editorial Lebón.

García Sánchez, C. y Estévez González, A. (2006). *Ejercicios de rehabilitación-II. Memoria. Especial para adolescentes y adultos*. Barcelona: Editorial Lebón.

García Sánchez, C. y Estévez González, A. (2007). *Ejercicios de rehabilitación-I. Atención. Especial para adolescentes y adultos*. Barcelona: Editorial Lebón.

González Portal, M.D. (2000). *Dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Madrid: Morata.

Hermosilla Cirion, C. (2001). *Logopedia interactiva* (1ª ed.). Madrid: TEA Ediciones S.A. (software).

López Garzón, G. (2002). *1º y 2º cuaderno de lectoescritura para el alumno: Enséñame a hablar*. Granada: GEU (Grupo Editorial Universitario).

López Garzón, G. (2002). *Enséñame a hablar. Un material para la estructuración del lenguaje*. Granada: GEU (Grupo Editorial Universitario).

Monfort, M. (2004). *Leer para hablar. Adquisición del lenguaje escrito en niño con alteraciones del desarrollo y/o lenguaje*. Madrid: ENTHA Ediciones.

Monfort, M. y Juárez, A. (2007). *Cómics para hablar - 1, 2 y 3*. Madrid: CEPE.

Monfort, M. y Juárez, A. (2007). *Loto fonético 1, 2, 3 y 4*. Madrid: CEPE.

Monfort, M. y Juárez, A. (2007). *Parejas lógicas. Causa, finalidad, consecuencia*. Madrid: CEPE.

Monfort, M. y Juárez, A. (2008). *El tren de las palabras*. Madrid: CEPE.

Monfort, M. y Juárez, A. (2008). *Loto de acciones. Memory fonético*. Madrid: CEPE.

Monfort, M., Juárez, A. y Monfort, I. (2001). *En la mente-2. Un soporte gráfico para el entrenamiento de las habilidades pragmáticas en niños: cómo decirlo*. Madrid: ENTHA Ediciones.

Monfort, M., Juárez, A. y Monfort, I. (2002). *En la mente. Un soporte gráfico para el entrenamiento de las habilidades pragmáticas en niños*. Madrid: ENTHA Ediciones.

Monge Díez, R. (2003). *Memoria visual y auditiva. Estrategias de intervención*. Barcelona: ISEP Editorial. (Bilingüe en Español y Portugués)

Monge Díez, Rocío. *Inversiones. Gráficas, silábicas, numéricas*. Editorial Lebón. Barcelona. 2008.

Pablo de Riesgo, C. (1988-90). *Fichas de recuperación de dislexia*. Madrid: CEPE.

Pablo Sánchez, M.J. y Pérez Montero, C. (2003). *El taller de lenguaje oral y de psicomotricidad en el aula 0-8 años*. Madrid: CEPE.

Pérez Portabella, J. (2006). *Ejercicios temporales I, II y III*. Madrid: CEPE.

Portellano Pérez, J.A. (2002). *La disgrafía. Concepto, diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. Madrid: CEPE.

Portellano Pérez, J.A. (2008). *Rehabilitación de la disgrafía 1, 2, 3, 4 y 5*. Madrid: CEPE.

Rodríguez Jorrín, D. (1984). *La disortografía. Prevención y corrección*. Madrid: CEPE.

Sanguinetti Agustini, H. y Domínguez Torrejón, I. (1996). *Estimulación del lenguaje 1, 2, 3 y 4*. Madrid: CEPE.

Sanjuán Nájera, M. et al. (2004). *DISLEXIA, ortografía e iniciación lectora; Diccionario ortográfico ideovisual; Dictados ortográficos ideovisuales; Caligrafía, ortografía, lectura*. Zaragoza: Editorial Yalde.

Sanjuán Nájera, M. et al. (2004). *Ortografía ideovisual. Niveles 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, adultos y autoaprendizaje*. Zaragoza: Editorial Yalde.

Yuste, C. (2007). *Progresint. Programas para la estimulación de las habilidades de la inteligencia. Nivel 1,2, 3 y 4* (desde Educación Infantil hasta ESO). Madrid: CEPE.

Webs

<http://solidix-readingtoolkit.cenatic.es/wiki/index.php/Portada>

www.edu365.com

<http://orientacionandujar.wordpress.com/>

www.acd-dislexia.voluntariat.org

www.xtec.es

www.xtec.es/recursos/clic

www.pipoclub.com

www.educarm.es/udicom

www.leoloqueveo.org/actividades.htm

www.espaciologopedico.com

www.internen.es

<http://cf.inspiration.com/espanol/>

www.rehasoft.com/

www.integratek.es/

www.editorialyalde.com/

www.nuance.es/naturallyspeaking/

Dislèxia
Batxillerat
ACI no significativa

www.thinkbuzan.com/uk/landing/spanish

<http://rafalvell-equipdesuport.blogspot.com/2008/09/conscincia-fonologica-enriqueta-garriga.html>

DISLÈXIA PROTOCOLS DE DETECCIÓ I ACTUACIÓ

ELABORACIÓ

Araceli Salas Vallespir, educadora infantil i psicomotricista.

Esther Gómez, pedagoga i mestra.

Helena Alvarado, psicòloga, pedagoga terapeuta i logopeda.

M. Àngels Damians, filòloga, logopeda i mestra d'audició i llenguatge.

Neus Martorell, logopeda i fisioterapeuta.

Sara Sancho, professora especialista en dislèxia.

COL·LABORACIÓ ESPECIAL

Associació Dislèxia i Família (DISFAM).

Dolors Forteza Forteza, professora del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears.

REVISIÓ

Aina Ochogavía Gutiérrez, professora d'audició i llenguatge al CEIP Son Caliu.

Catalina Sans, tutora i coordinadora de 2n cicle de primària al centre Sant Josep Obrer.

Cati Fiol Serra, tutora de 2n de Primària al CEIP Es Fossaret (Sóller).

Inés Mojer Gehring, mestra tutora d'infantil al CEIP Els Tamarells.

Jaume Alzina Mestre, director de l'IES Llorenç Garcias i Font (Artà).

Maria Ribas Pizà, orientadora al CP Gabriel Comes i Ribas (Esporles).

Mercè Jaume Bosch, professora de suport a primària al centre Sant Josep Obrer.

Núria Meix Prunes, mestra de 4t de primària al CP Mestre Colom (Bunyola).

Susana Morales Arcas, mestra d'audició i llenguatge al CEIP Alexandre Rosselló.

Vicenç Nicolau Munar, orientador escolar de l'EOEP Palma I.

FORMAT

Jaume Femenias Llull, mestre de primària al CEIP Aina Moll.