

PROTOCOLO PARA A INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA DA DISLEXIA E/OU OUTRAS DIFICULTADES ESPECÍFICAS DA APRENDIZAXE



XUNTA DE GALICIA

PROTOCOLO PARA A INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA DA DISEXIA E/OU OUTRAS DIFICULTADES ESPECÍFICAS DA APRENDIZAXE

**PROTOCOLO PARA A INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA DA DISEXIA E/
OU OUTRAS DIFICULTADES ESPECÍFICAS DA APRENDIZAXE**

Autores: Varios

Edita: Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional

Depósito legal: C1230-2019

1. Introducción	4
2. Delimitación conceptual da dislexia e/ou outras dificultades específicas da aprendizaxe	9
2.1 Delimitación conceptual	13
2.2 Factores causais	16
2.3 Características e tipos	20
3. Identificación da dislexia e/ou outras dificultades específicas da aprendizaxe	34
3.1. Indicadores para a familia	35
3.2. Indicadores para o profesorado	37
3.3. Detección e valoración	41
4. Intervención psicoeducativa do alumnado con dislexia e/ou outras dificultades específicas da aprendizaxe:	49
4.1. A liña metodolóxica como factor de prevención	50
4.2. Orientacións para o propio alumnado	51
4.3. Orientacións para o centro educativo	53
4.4. Orientacións para o equipo docente	54
4.5. Orientacións para a familia	56
5. Avaliación curricular do alumnado con dislexia e/ou outras dificultades específicas da aprendizaxe	61
6. Seguimento da intervención psicoeducativa do alumnado con dislexia e/ou outras dificultades específicas da aprendizaxe	64
7. Recursos TIC para a intervención psicoeducativa do alumnado con dislexia e/ou outras dificultades específicas da aprendizaxe	66
8. Referencias bibliográficas sobre a dislexia e sobre outras dificultades específicas da aprendizaxe e a súa identificación	68
9. Anexos	73
9.1. Anexo I: Principais características das dificultades específicas da aprendizaxe.	73
9.2. Anexo II. Indicadores de alerta	75
9.3. Anexo III. Relación de probas estandarizadas	80
9.4. Anexo IV. Compoñentes esenciais do proceso de detección e avaliación	87

Desde sempre, os sistemas educativos tiveron unha especial preocupación polo ensino e, en consecuencia, a aprendizaxe da lectura, da escritura e do currículo, por entendelas necesarias, mesmo imprescindibles, para o desenvolvemento harmónico das persoas, para a súa vida. E na actualidade é tal o convencemento de todo iso que eses tres aspectos, xunto con outros, forman parte das coñecidas como competencias clave.

A competencia en lectura e escritura, unha das oito competencias clave que establece a Recomendación do Consello da Unión Europea do 22 de maio de 2018, relativa ás competencias clave para a aprendizaxe permanente, constitúe, en opinión de dito Consello, a base da aprendizaxe posterior e a interacción lingüística sucesiva. Por tratarse da habilidade de identificar, comprender, expresar, crear e interpretar conceptos, sentimentos, feitos e opinións de forma oral e escrita, mediante materiais visuais, sonoros ou de audio e dixitais nas distintas disciplinas e contextos. E iso implica a habilidade de comunicarse e conectar eficazmente con outras persoas, de forma adecuada e creativa.

É tal a importancia do desenvolvemento adecuado dos procesos lector e escritor, tamén do currículo, que o seu desaxuste, como ocorre no caso do alumnado con dislexia e/ou outras dificultades específicas da aprendizaxe, ocasiona problemas moi diversos, desde os relacionados coa propia autoestima ata os que teñen que ver co proceso de aprendizaxe e, polo tanto, co desenvolvemento do currículo. E isto afecta ao alumnado, ás súas familias e ao propio profesorado.

A dislexia, segundo o DSM-5¹ (APA, 2014. Páx. 67), é un termo alternativo ao de dificultades lectoras, que se refire a un patrón de dificultades da aprendizaxe que se caracteriza por problemas co recoñecemento de palabras en forma precisa ou fluída, deletrear mal e pouca capacidade ortográfica. Se se utiliza dislexia para especificar este patrón particular de dificultades, tamén é importante especificar calquera dificultade adicional presente, como dificultades de comprensión da lectura ou do razoamento matemático.

O alumnado con dislexia e/ou outras dificultades específicas da aprendizaxe forma parte dese grupo de alumnas e alumnos que a Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación (LOE), no capítulo 1 do título II, identifica como alumnado con

¹ American Psychiatric Association (APA) (2014): Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), 5a Edición. Barcelona: Massón.

necesidade específica de apoio educativo. E esa mesma lei -na redacción dada pola Lei orgánica 8/2013, do 9 de decembro, para a mellora da calidade educativa (LOMCE)-, no artigo 71.2, dispón: «Corresponde ás Administracións educativas asegurar os recursos necesarios para que os alumnos e alumnas que requiran unha atención educativa diferente á ordinaria, ..., poidan acadar o máximo desenvolvemento posible das súas capacidades persoais e, en todo caso, os obxectivos establecidos con carácter xeral para todo o alumnado».

En consecuencia, xa non abonda con identificar as necesidades educativas que pode presentar unha alumna ou un alumno, sendo necesario, senón que hai que intervir para compensar ou minimizar esas dificultades. E iso só se pode facer desde a consideración da forma de aprender de cada quen.

Moito se fala entre o profesorado dos métodos de ensinanza, dos recursos metodolóxicos, de metodoloxías activas, de ... pero é primordial que cando se fale de metodoloxía se considere, primeiramente, a metodoloxía da aprendizaxe, pois é con esta coa que debe concordar a metodoloxía do ensino; non ao revés.

En consecuencia, tanto que se trate de alumnado con dislexia e/ou outras dificultades específicas da aprendizaxe como que se trate de calquera alumna ou alumno, o profesorado debe coñecer a forma que aprender de cada quen, as súas vivencias, os seus coñecementos previos, os seus intereses e todo aquilo que vai condicionar a súa aproximación ao currículo que se lle traslada desde a aula, mesmo á forma na que debe facerse. É aquí onde cobra suma importancia o coñecemento do funcionamento mental de cada alumna e de cada alumno, pois se a intervención docente se realiza, exclusivamente, desde a consideración mental dunha persoa adulta é posible que xurdan dificultades no proceso de aprendizaxe en determinado alumnado.

Pero, como achegarse aos esquemas mentais do alumnado, ao que pensa, ao que interpreta? A resposta pode parecer obvia, mesmo simple. Para saber o que pensa unha alumna ou un alumno hai que preguntarlle; hai que preguntarlle e hai que escoitar a resposta. De aí que parte do labor do profesorado, como dinamizador e/ou mediador, deberíase centrarse en elixir un bo repertorio de preguntas para cada unha das ensinanzas que propón. E coas respostas que reciba do alumnado, de cada alumna e de cada alumno, deberíase conectar as súas propostas docentes. Así, froito dese conflito cognitivo entre o que se coñece e o que non -o novo-, as alumnas e os alumnos van modificando as súas ideas previas e incorporando as novas aprendizaxes.

Pois todo iso debe levarse a cabo con cada unha das alumnas e dos alumnos, por ser a forma de adaptarse ás súas potencialidades, ao seu desenvolvemento, aos seus ritmos e aos seus estilos de aprendizaxe. E facelo así, cos medios e/ou recursos que cada quen necesita, é a mellor forma de atender a diversidade nun sistema educativo inclusivo.

O Protocolo para a intervención psicoeducativa da dislexia e/ou outras dificultades específicas da aprendizaxe é un exemplo máis do esforzo que a Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional está levando a cabo para facilitar a atención educativa da diversidade do alumnado; neste caso, do alumnado con dislexia e/ou outras dificultades específicas da aprendizaxe. O Protocolo é o resultado dun traballo multidisciplinario -con participación de profesionais de ámbitos como os servizos de orientación, a universidade, os centros educativos, as entidades sen ánimo de lucro que traballan para mellorar a calidade educativa do alumnado con dislexia e/ou outras dificultades específicas da aprendizaxe e as propias familias dese alumnado-, o que pon de manifesto, unha vez máis, a preocupación da citada consellería para que todo o alumnado encontre na escola o espazo adecuado para o seu desenvolvemento persoal e social.

O Protocolo articúlase en nove epígrafes, sendo a primeira esta introdución.

Na segunda epígrafe abórdanse os aspectos conceptuais da dislexia e/ou outras dificultades específicas da aprendizaxe, considerando os factores causais e as características das dificultades da lectura, da escritura e das matemáticas. Trátase de achegar a información teórica necesaria para comprender os procesos cognitivos que interveñen na lectura, na escritura e no cálculo.

A epígrafe terceira desenvolve todo o proceso de identificación do alumnado con dislexia e/ou outras dificultades específicas da aprendizaxe, tanto desde os primeiros indicadores como do conxunto do proceso de detección e valoración polos servizos de orientación. É importante resaltar que este proceso non ten un fin en si mesmo, xa que a súa principal finalidade é contribuír ao axuste da intervención psicoeducativa por parte do profesorado e, de ser o caso, da familia.

Na cuarta epígrafe, como se vén de anticipar no parágrafo anterior, abórdase a intervención psicoeducativa, considerando tanto o propio enfoque metodolóxico -que pode actuar como auténtico factor de prevención- como as orientacións para o alumnado con dislexia e/ou outras dificultades específicas da aprendizaxe, para o centro educativo, para o profesorado e para as familias.

Na ep'grafe quinta ofrēcese orientaci—ns sobre o desenvolvemento do proceso da avaliaci—n curricular, entendendo que esta debe considerar o propio ensino e a correspondente aprendizaxe, por ser a mellor forma de axustar o que se ensina ao que se aprende, garantindo a (re)construci—n de aprendizaxes por parte de cada unha das alumnas e dos alumnos e contribu'ndo ao que o alumnado debe saber, comprender e saber facer.

A sexta ep'grafe ofrece orientaci—ns para levar a cabo un seguimento adecuado da intervenci—n psicoeducativa do alumnado con dislexia e/ou outras di'cultades espec'bcas da aprendizaxe, considerando catro niveis: alumnado, equipo docente, departamento de orientaci—n e familia.

Na s'ztima ep'grafe b'gura unha relaci—n de recursos TIC que poden ser moi cōtiles na intervenci—n psicoeducativa do alumnado con dislexia e/ou outras di'cultades espec'bcas da aprendizaxe, pois, en moitos casos, trātase de recursos que contribœen ao cambio metodol—xico necesario para unha intervenci—n psicoeducativa de calidade con este tipo de alumnado.

Na ep'grafe oitava achēgase unha relaci—n de bibliograf'a que pode ser cōtil para afondar no co—ecemento da propia dislexia e/ou outras di'cultades espec'bcas da aprendizaxe.

Finalmente, na ep'grafe novena b'guran os anexos I, II, III e IV, nos que se recollen, respectivamente, unha S'ntese das principais caracter'sticas das di'cultades espec'bcas da aprendizaxe, os Indicadores de alerta e indicadores de dislexia e/ou outras di'cultades espec'bcas da aprendizaxe, unha Relaci—n de probas estandarizadas cōtiles para a avaliaci—n psicopedag—xica e/ou psicoeducativa do alumnado con dislexia e/ou outras di'cultades espec'bcas da aprendizaxe e unha s'ntese dos Compo—entes esenciais do proceso de detecci—n e avaliaci—n do alumnado con dislexia e/ou outras di'cultades espec'bcas da aprendizaxe.

En resumo, o Protocolo para a intervenci—n psicoeducativa da dislexia e/ou outras di'cultades espec'bcas da aprendizaxe estē destinado ao alumnado, aos profesionais do ensino e ās familias, tratando de actuar como gu'a para unha intervenci—n preventiva e, de ser o caso, para a detecci—n e unha intervenci—n psicoeducativa acorde ā realidade de cada unha desas alumnas e deses alumnos, considerando que da adecuaci—n deses procesos verase beneficiada a totalidade do alumnado. Pero ē conveniente, mesmo necesario, que as orientaci—ns destinadas ao alumnado con dislexia e/ou outras di'cultades espec'bcas da aprendizaxe durante as ensinanzas de educaci—n primaria e de educaci—n secundaria se te—an en conta

nas distintas probas para o acceso a ciclos de formación profesional así como na
avaliación de bacharelato para o acceso á Universidade (ABAU).

O campo das dificultades da aprendizaxe resulta moi complexo, dada a súa amplitude e heteroxeneidade. Ademais, tendo en conta as diferentes orientacións e perspectivas desde as que se abordou, segue sendo obxecto de moitas controversias, o que dificulta alcanzar un certo grao de consenso. De todos os xeitos, os avances nas investigacións son cada vez máis frutíferos, o que permite, na actualidade, concretar moitos coñecementos sobre as mesmas.

O primeiro paso, pois, é delimitar que se entende por dificultades específicas da aprendizaxe. Así, considérase que a definición consensuada e máis completa, pola súa claridade e precisión, segue sendo a establecida, en 1988, polo National Joint Committee Learning Disabilities (NJCLD). De acordo coa mesma: «Dificultade da aprendizaxe é un termo xenérico que se refire a un grupo heteroxéneo de alteracións que se manifestan por dificultades significativas na adquisición e uso da comprensión oral, expresión oral, lectura, escritura, razoamento, ou habilidades matemáticas. Estas alteracións son intrínsecas á persoa, presumiblemente debidas a unha disfunción do Sistema Nervioso Central, e poden ocorrer ao longo de todo o ciclo vital (life span). Xunto coas dificultades da aprendizaxe poden existir problemas nas condutas de autorregulación, percepción social e interacción social, pero non constitúen por si mesmas unha dificultade da aprendizaxe. Aínda que as dificultades da aprendizaxe poden ocorrer conxuntamente con outras condicións incapacitantes (por exemplo: deficiencias sensoriais, atraso mental, trastornos emocionais graves) ou con influencias extrínsecas ou ambientais (diferenzas culturais, instrución insuficiente ou inapropiada), non son o resultado directo destas condicións ou influencias» (Hammill, 1990, p. 77).

Esta definición, amparada nun enfoque educativo, inclúe os aspectos básicos fundamentais para delimitar as dificultades da aprendizaxe, que, ademais, sintetizan a análise realizada por Hammill (1990) a partir dunha exhaustiva revisión de definicións de dificultades da aprendizaxe en diversos manuais publicados durante a década dos anos 80. Estes aspectos son:

1. Fallos na execución.
2. Discrepancias entre rendemento real e esperado e entre ámbitos do desenvolvemento.
3. Disfuncións nos procesos psicolóxicos.
4. Factores etiolóxicos (funcionalidade).
5. Criterios excluíntes.
6. Criterio de especificidade.

Tanto a definición do NJCLD, como a análise dos compoñentes esenciais das dificultades da aprendizaxe, contribuíron á clarificación do proceso de detección das mesmas. En concreto, deron lugar a unha serie de propostas dirixidas a operacionalizar o proceso de detección destas. Ditas propostas aséntanse en modelos que se articulan nunha serie de niveis, xeralmente xerarquizados, a través dos cales se realiza a identificación de persoas con dificultades da aprendizaxe.

Desde o punto de vista da lexislación educativa, os alumnos e as alumnas con dificultades específicas da aprendizaxe forman parte do alumnado que a Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación (LOE), identifica como alumnado con necesidade específica de apoio educativo, entendendo por este alumnado, segundo esa mesma lei e na redacción dada pola Lei orgánica 8/2013, do 9 de decembro, para a mellora da calidade educativa (LOMCE), aqueles que requiren unha atención educativa diferente á ordinaria, por presentar necesidades educativas especiais, por dificultades específicas de aprendizaxe, TDAH, polas súas altas capacidades intelectuais, por terse incorporado tarde ao sistema educativo ou por condicións persoais ou de historia escolar.

A propia LOE, no artigo 79 bis, indica que a escolarización dos alumnos e das alumnas con dificultades específicas da aprendizaxe "... rexeráse polos principios de normalización e inclusión e asegurará a súa non discriminación e a igualdade efectiva no acceso e permanencia no sistema educativo, e a identificación, valoración e intervención das necesidades educativas deste alumnado realizarase da forma máis temperá posible".

Desde un enfoque clínico, a CIE-10 (OMS, 1998) ² considera que as dificultades específicas da aprendizaxe son trastornos específicos do desenvolvemento da aprendizaxe escolar que abarcan grupos de trastornos que se manifestan por déficits específicos e significativos da aprendizaxe escolar, os cales xorden de

² Organización Mundial de la Salud (1980). Clasificación internacional de enfermedades. 10.a edición

alteracións nos procesos cognoscitivos, en gran parte secundarias a algún tipo de disfunción biolóxica. Estes déficits da aprendizaxe non son a consecuencia directa doutros trastornos (como discapacidade intelectual, déficits neurolóxicos importantes, problemas visuais ou auditivos sen corrixir ou trastornos emocionais), aínda que poden estar presentes. Os trastornos específicos do desenvolvemento da aprendizaxe escolar adoitan presentarse acompañados doutras síndromes, tales como trastornos por déficit de atención ou trastornos específicos do desenvolvemento da fala e a linguaxe.

O DSM-5 inclúe as dificultades específicas da aprendizaxe nos trastornos do neurodesenvolvemento; concretamente, no denominado trastorno específico da aprendizaxe, o cal se manifesta durante os anos escolares, caracterizándose por dificultades persistentes que impiden a aprendizaxe das aptitudes académicas básicas de lectura, escritura e matemáticas. O rendemento deste alumnado nas habilidades académicas afectadas está por debaixo da media da súa idade, ou ben conseguen alcanzar niveis aceptables de rendemento tras un gran esforzo, a pesar de que a súa intelixencia é adecuada ou adecuada para con respecto á súa idade, e tampouco presentan outros trastornos sensoriais non corrixidos, mentais ou neurolóxicos, nin se atopan en situación de adversidade psicosocial ou baixo directrices educativas inadecuadas.

Estas características clínicas das dificultades da aprendizaxe adoitan ser exhaustivas e teñen, esencialmente, unha finalidade diagnóstica, polo que se basean na descrición das características - síntomas - que se relacionan coas causas que as orixinan.

Na actualidade, recobrou un gran auge a perspectiva neurolóxica en relación á área das dificultades da aprendizaxe, xerándose unha aproximación entre o coecemento neurolóxico, psicolóxico e educativo. Desde hai xa máis de dúas décadas vénse analizándose como aplicar os coecementos sobre o funcionamento do cerebro á aprendizaxe e ao ensino. Neste marco, considérase que as dificultades da aprendizaxe son unha manifestación de déficits básicos de tipo neuropsicolóxico, o que, ao ser estudados e analizados evolutivamente, facilítase a explicación da conexión entre dificultades da aprendizaxe, dificultades académicas e déficits neuropsicolóxicos.

Co avance dos coecementos provenientes da neuropsicología infantil, considérase que as dificultades específicas da aprendizaxe son dificultades neuropsicolóxicas de aprendizaxe, asociadas a trastornos neuropsicolóxicos que preexisten antes de que se inicie a escolaridade e afectan á aprendizaxe de procesos básicos como

lectura, escritura, razoamento e cálculo. Son discapacidades menores, máis específicas, que afectan a un único proceso cognitivo, estando preservada a intelixencia (Portellano, 2008).

Desde esta orientación neuropsicolóxica defínese que a explicación etiolóxica das dificultades da aprendizaxe é neurolóxica, pero comporta unha disfunción central, requirindo, de acordo coas súas manifestacións escolares e/ou académicas, un tratamento psicoeducativo.

De acordo co anteriormente exposto, pode afirmarse que as dificultades específicas da aprendizaxe inclúen perfís neuropsicolóxicos e dificultades da aprendizaxe e académicas moi diferentes, tanto intra como interindividualmente. O alumnado con estas dificultades manifesta diferenzas significativas nos seus logros madurativos entre os distintos ámbitos de desenvolvemento -psicomotriz, cognitivo, lingüístico e socioemocional- e entre o rendemento real e o esperado nas súas habilidades académicas, como consecuencia dunha disfunción neurolóxica que, inicialmente, xera dúbida nalgún proceso psicolóxico. Ademais, as dificultades específicas da aprendizaxe, aínda que poden coexistir con outros problemas, son trastornos primarios que, dada a súa especificidade, requiren unha atención psicoeducativa especializada.

Tendo en conta a necesidade de operativizar o maior número de aspectos que inclúen as dificultades da aprendizaxe, en aras a obxectivar o máis posible a súa detección e replicación de resultados, pode mencionarse a definición proposta por DePor, Serrano e Gutiérrez (2015, p. 48- 49), os cales sosteñen que as dificultades específicas da aprendizaxe constitúen "... unha dificuldade específica da aprendizaxe que se caracteriza por un rendemento baixo nunha ou máis aprendizaxes escolares que, de forma persistente, mantense significativamente por debaixo do esperado...", tendo en conta a idade e/ou curso da persoa avaliada, un CI superior a 80, ensino/intervención adecuada e ausencia de desordes emocionais graves, dúbida sensorial e/ou dúbida neurolóxico coecido. O baixo rendemento na habilidade concernida debe establecerse con, polo menos, dúas probas estandarizadas, tendo en conta a velocidade e precisión coas que responde a persoa avaliada.

Aínda que as controversias acerca das dificultades específicas da aprendizaxe foron moitas, cada vez existen máis consensos, como o relativo a que estas dificultades afectan unicamente a certas aprendizaxes. Con todo, necesítase aínda concretar que as xera e especificar e operativizar criterios para a súa detección e avaliación, entre outras moitas cuestións. Pero, aínda que sigan faltando acordos, tamén é certo que

se logrou complementar coñecementos procedentes de diferentes orientacións, o cal segue enriquecendo as investigacións e os resultados alcanzados.

As dificultades específicas da aprendizaxe afectan, de forma exclusiva, á adquisición e dominio das aprendizaxes instrumentais que, como consecuencia de disfuncións neurolóxicas, comportan dúbidos cognitivo-lingüísticos que interfiren nas aptitudes académicas básicas de lectura, escritura e matemáticas. Aparecen de modo impredecible, xa que non se asocian a un CI baixo nin a problemas sensoriais, neurolóxicos ou emocionais graves; e tampouco a situacións de escolaridade ou socioculturais deficientes, persistindo despois dos primeiros cursos de educación primaria.

transformar un código de signos gráficos, os grafemas, noutro de sons, os fonemas, que é o que se coñece como decodificación das palabras escritas. Cando un neno ou unha nena non é capaz de entender como se relacionan os grafemas -letras- cos fonemas -sons- (por exemplo: asimilar que o d'grafo *ch* son dous grafemas pero representan un só fonema */ch/*) vai ter dificultades para ler correctamente, xerando unha lectura imprecisa con erros varios, tales como: omisións, substitucións, inversións, adicións, ... de letras, sílabas ou palabras, e importante lentitude ou escasa fluidez da lectura. Estes problemas acaban por interferir na identificación da palabra e, como consecuencia, no acceso ao seu significado, vándose afectada, tamén, a comprensión lectora e a escritura.

Estas dificultades no proceso inicial da aprendizaxe lectoescritora poden ser consideradas como típicas do mesmo. Con todo, se despois dos dous primeiros anos de educación primaria se segue observando falta de precisión na lectura de palabras, lentitude ou escasa fluidez da lectura e/ou dificultades de comprensión, poderíase dicir que existe un trastorno específico da aprendizaxe, o con dificultades na lectura (DSM-5, p. 67).

, é preciso diferenciar entre a escritura produtiva e a reprodutiva, xa que comportan diferentes demandas cognitivas. Así, a produción dun texto necesita do sistema semántico/cognitivo, pois nela interveñen procesos complexos -planificación-, xeración de ideas, organización, tradución, revisión-. Sen embargo, na copia reprodutiva non intervén case ningún deses procesos. A escritura produtiva de palabras é unha condición necesaria, aínda que non suficiente, para realizar unha composición escrita. A escritura de palabras de forma precisa e fluída

require coñecementos de tipo fonolóxico, ortográfico, semántico, morfosintáctico e prosódico.

Para escribir correctamente son necesarias unha serie de aprendizaxes, que inclúen: a direccionalidade da grafía; a secuenciación e combinación das letras; as regras de correspondencia entre fonemas e grafemas, necesarias para escribir palabras que poden codificarse por medio da transformación inequívoca dos fonemas que a constitúen en letras -dominio da ortografía natural, baseada na ruta fonolóxica-; a correspondencia de fonemas-grafemas inconsistente e que resulta imprescindible para escribir palabras non transparentes e para as que non se conta con regra algunha -dominio da ortografía arbitraria, que se basea na ruta léxica-, e coñecemento específico das normas ortográficas que regulan a escritura correcta das palabras dunha lingua -dominio da ortografía regrada-.

Polo tanto, as dificultades que afectan á escritura poden ser de natureza motriz ou ter unha base ortográfica. As primeiras débense, principalmente, a déficits importantes de coordinación viso- motora e de organización espacial, vándose afectada a calidade da escritura no que se refire ao trazado ou á grafía, sendo o que se coñece como disgrafía motriz ou caligrafía, pero que, de forma específica, afecta a unha baixa porcentaxe de escolares. As segundas, de base ortográfica, inclúen un conxunto de erros da escritura que afectan á palabra, tales como substitucións, omisións, inversións, etc., que son de natureza fonolóxica, así como erros na ortografía arbitraria ou regrada - disortografía-.

A maioría dos nenos e das nenas aprenden a escribir nos primeiros anos da escolaridade, pero a algúns supónlles un gran esforzo, polo que se, tras ese esforzo, continúan presentando erros ortográficos, dificultades gramaticais e/ou problemas coa claridade ou organización da expresión escrita, entón existe trastorno específico da aprendizaxe. Con dificultades da expresión escrita (DSM-5, p. 67).

Aínda que os problemas de escritura poden aparecer especificamente illados da lectura, no neno e na nena con dislexia preséntanse problemas tanto na lectura como na escritura; é dicir, mostran dificultades na lectura, no manexo da ortografía e/ou na lexibilidade da escritura. De feito, de acordo co DSM-5, a dislexia é un termo alternativo ao de dificultades lectoras. Utilizado para referirse a un patrón de dificultades da aprendizaxe que se caracteriza por problemas co recoñecemento de palabras en forma precisa ou fluída, deletrear mal e pouca capacidade ortográfica. Se se utiliza dislexia para especificar este patrón particular de dificultades, tamén é importante especificar calquera dificuldade adicional presente,

como dificultades de comprensión da lectura ou do razoamento matemático (Pérez, 2017).

Por último, as dificultades das matemáticas - dismatemáticas - inclúen unha ampla gama de dificultades, que afectan, fundamentalmente, á comprensión dos números e ao manexo do cálculo aritmético -discalculia-, véndose afectada, como consecuencia, a resolución de problemas.

Tendo en conta a complexidade das aprendizaxes matemáticas, o dominio numérico e matemático require a coordinación de varios procesos cognitivos, tanto básicos -destrezas psicomotoras, percepción, atención, linguaxe e memoria-, como máis específicos e complexos -razoamento lóxico, procesamento numérico e estratexias de resolución de problemas- (Roselli e Matute, 2011).

Cando se inicia a linguaxe, os nenos e as nenas nomean os números con palabras, contando en voz alta e manipulando as cantidades asociadas a unha palabra e aos números de forma simple. Pero, unha vez que inician a escolaridade empezan a aprender outra forma de representación dos números, que inclúe a sistematización da representación en formato arábigo, asociando cantidade e número e, á vez, xerando a liña mental numérica, a cal lles permite a ordenación secuencial. Unha vez dominan o sentido numérico contan coas bases fundamentais da aprendizaxe matemática.

Pero para desenvolver o concepto de número é preciso que os nenos e as nenas manexen, de forma completa, a noción de conservación do número. Así, poden comprender que un todo pode distribuírse de distintas formas sen que varíe o conxunto. Ademais, deben manexar, adecuadamente, as seriacións, para poder realizar comparacións entre os elementos dun conxunto e ordenalos de forma crecente ou decrecente. Finalmente, deberán traballar as clasificacións, para xerar relacións de semellanza, diferenza e pertenza a conxuntos, así como para coordinar, adecuadamente, relacións de inclusión entre clases e subclases (Miranda e Gil-Llario, 2001; Villarroel, 2009).

Cando un alumno ou unha alumna ten dificultades para dominar o sentido numérico, lle custa memorizar as operacións aritméticas, se perde na realización do cálculo aritmético e falla no razoamento matemático, pode establecerse que ten trastorno específico da aprendizaxe, cunha dificultad matemática (DSM-5, Pérez, 2017).

De acordo co DSM-5, a discalculia é... É un termo alternativo utilizado para referirse a un patrón de dificultades que se caracteriza por problemas de procesamento da

información numérica, aprendizaxe de operacións aritméticas e cálculo correcto ou fluído. Se se utiliza discalculia para especificar este patrón particular de dificultades matemáticas, tamén é importante especificar calquera dificultade adicional presente como dificultades do razoamento matemático ou do razoamento correcto das palabras.Ó (Páx. 67).

Na actualidade, do mesmo xeito que ocorre nas demais dificultades da aprendizaxe, a discalculia ou dismatemáticas son unha dificultade primaria e, polo tanto, non son resultado dun déficit intelectual global (Teruel e Latorre, 2014); nin de déficits sensoriais, visuais ou auditivos; nin de trastornos neurolóxicos ou mentais; nin de adversidade psicosocial; nin de falta de dominio na linguaxe de instrución académica ou directrices educativas inadecuadas (DSM-5; Torresi, 2018). Son, polo tanto, dificultades en si mesmas.

Na actualidade, segue sendo difícil identificar unha causa única xeradora das dificultades específicas da aprendizaxe, en xeral, e da dislexia, en particular. É hora de analizar os posibles factores causais destas cabe considerar dous grandes grupos de factores: factores intrínsecos e factores extrínsecos; sendo a súa influencia, independente ou conxunta, difícil de esclarecer.

Entre os principais factores -internos ou da persoa- atópanse os biolóxicos e os cognitivos, así como os socio-afectivos e os motivacionais. E entre os factores -externos ou ambientais- destacan os familiares e os escolares. (Véxase cadro 1)

Os factores inclúen causas xenéticas e/ou neurolóxicas responsables dos déficits que presentan os nenos e as nenas con dificultades específicas da aprendizaxe nos distintos procesos cognitivos.

No relativo á implicación dos factores biolóxicos convén lembrar que estas dificultades son evolutivas ou de desenvolvemento, non adquiridas. Por iso, os déficits nos procesos cognitivos son consecuencia dunha disfunción neurolóxica nun sistema específico do cerebro, a cal ten lugar antes de completarse o desenvolvemento do devandito sistema cognitivo.

Cadro 1: Factores causais das dificultades específicas da aprendizaxe.

Causas Xenéticas	
Causas Neurolóxicas	- Dificultade sistema magnocelular - Dificultades cerebrais varios - Baixa actividade cerebelosa - Anomalías funcionais de lateralidade
Dificultades Comúns	- Dificultades psicomotoras - Dificultades mnémicas, atencionais - Dificultades no uso de estratexias cognitivas e metacognitivas
Dificultades Específicas	- Dificultade conciencia fonológica - Dificultade procesos automatización - Dificultade procesos prosodia
	- Autoconcepto/Autoestima - Regulación de logro - Sentimientos negativos - Problemas de axuste social - Motivación intrínseca-extrínseca
	- Calidade das interaccións - Cantidade y calidade do tempo compartido - Hábitos lectores - Actividades enriquecedoras
	- Efecto da enseñanza - Funcionamiento da aula

Entón, as dificultades específicas da aprendizaxe son neuroevolutivas ou do neurodesenvolvemento. É dicir, existe unha alteración na función, non na capacidade orgánica de base, que xera un atraso evolutivo ou enlentecemento no proceso de desenvolvemento do sistema nervioso relacionado coas aprendizaxes instrumentais, diferente ao desenvolvemento normativo ou típico (Campos, 2013; Frith, 1999, 2002).

Estas dificultades neuroevolutivas, inicialmente, dan lugar a manifestacións específicas, que se expresan por características evolutivas propias de idades anteriores -inmadurez-, como poden ser os erros fonológicos na linguaxe oral, unha escasa conciencia fonológica ou as dificultades na aprendizaxe de secuencias verbais automáticas; pero melloran, rapidamente, tras unha intervención psicoeducativa especializada e temperá, sen evidenciarse afectacións noutros

ámbitos do desenvolvemento. Pola contra, nos trastornos non evolutivos as manifestacións son globais e dan lugar a características excesivas ou patolóxicas que non se corresponden con puntos evolutivos, como pode ser unha restrición grave ou a ausencia de vocabulario; prolongándose nun tempo esas limitacións, a pesar da intervención psicoeducativa, e observándose, ademais, afectacións en varios ámbitos do desenvolvemento.

As explicacións sobre a presenza de dificultades tras as dificultades específicas da aprendizaxe defenden, por un lado, a existencia de déficits cognitivos comúns a todas as dificultades específicas da aprendizaxe, dado que afectan a calquera aprendizaxe instrumental; por outro, apoian a existencia de déficits específicos en cada unha destas dificultades -lectura, escritura, matemáticas- (DePon, Serrano e Gutiérrez, 2015).

No primeiro caso -existencia de déficits comúns- identifícanse dificultades perceptivas viso-auditivas, atraso evolutivo en procesos psicomotores relacionados coa coordinación, disfuncións mnémicas e atencionais e déficits no uso de estratexias cognitivas e metacognitivas. Esta base comúen explícase de acordo coa existencia dunha comorbilidade entre as mesmas; ou o que é o mesmo, un neno ou unha nena pode manifestar problemas de lectura que se acompañan con problemas nas matemáticas.

No segundo caso -defectos específicos- asócese que cada dificuldade específica da aprendizaxe está causada por un problema concreto relacionado cun perfil cognitivo específico, sendo esta orientación a defendida na actualidade.

No relativo aos factores de risco, a evidencia indica que o alumnado con dificultades específicas da aprendizaxe manifesta unha incidencia de problemas asociados a estes factores moi superior en comparación aos seus compañeiros e compañeiras sen dificultades da aprendizaxe. Con todo, é preciso sinalar que, a pesar do seu incremento na actualidade, o estudo destes factores segue sendo inferior ao dedicado aos aspectos neurobiolóxicos, cognitivos e clínicos. Igualmente, é necesario comentar que estes factores non se consideran causa das dificultades instrumentais senón máis ben consecuencia; de aí a súa presenza incrementada coa idade.

A dirección correcta para analizar a presenza destes factores é, probablemente, expor, en primeiro lugar, que é frecuente que as dificultades específicas da aprendizaxe produzan, persoalmente, un sentimento de fracaso que afecta ao autoconcepto e/ou á autoestima. Así, por exemplo, un baixo rendemento en lectura fai que o alumno ou a alumna se sinta un mal lector. O autoconcepto académico, o

que lle fai sentirse frustrado -autoestima- e hora de ter que ler en voz alta, rexeitando dita actividade.

Agora ben, é preciso sinalar que na baixa competencia social do alumnado con dificultades específicas da aprendizaxe desempeñan un papel determinante a familia e o profesorado, de tal forma que cando esas figuras (familia e profesorado) mostran actitudes máis comprensivas e tolerantes, este alumnado é máis aceptado polos seus compañeiros e compañeras e desenvolve interaccións máis apropiadas entre si.

Ademais dos factores intrínsecos, os extrínsecos -familia e escola-, tal e como se indicou ao principio deste apartado, tamén son responsables das aprendizaxes instrumentais e interveñen, modulando, as causas biolóxicas, cognitivas e socio-persoais.

As diversas explicacións sobre as causas das dificultades específicas da aprendizaxe fóronse incluíndo en modelos máis amplos, multicausais, sendo un dos máis aceptados hoxe en día, pola súa visión integradora, o proposto por Uta Frith (1999, 2002).

Este modelo, aínda que se desenvolveu particularmente como marco explicativo da dislexia, permite integrar as teorías e coecementos existentes sobre outros trastornos do neurodesenvolvemento, incluíndo outras dificultades da aprendizaxe, como as que afectan á escritura e ás matemáticas.

De acordo co modelo integrador de Frith (1999), a descrición-explicación da dislexia inclúe tres niveles de análise, que son:

- ¥ No primeiro nivel, nivel biolóxico, sitóanse as explicacións xenéticas e neurobiolóxicas que dan lugar a unha disfunción neuropsicolóxica.
- ¥ No segundo nivel, nivel cognitivo, sitóanse as explicacións baseadas nos procesos cognitivos de procesamento da información.
- ¥ No terceiro nivel, nivel condutual, sitóanse as explicacións baseadas nas manifestacións do trastorno que se observan na persoa.

!

Estes niveis, a súa vez, interactúan co ambiente -familiar, escolar e sistema cultural no que se aprende- . !

Ademais, o modelo de Uta Frith permite clarificar a orixe causal dos trastornos do neurodesenvolvemento, valorar e comprender os problemas nucleares -principais-

destes trastornos -džpcits cognitivos-, valorar e comprender as manifestaci—ns condutuais dos mesmos, precisar o diagn—stico e facilitar unha formulaci—n m±is individualizada da intervenci—n, xa que ten en conta a diversidade de manifestaci—ns destes trastornos tan heteroxžneos.

ç hora de describir as caracter'sticas que permiten analizar e comprender as alteraci—ns que dan lugar ±s diþcultades de lectura, escritura e/ou matem±ticas, ž preciso ter en conta unha serie de consideraci—ns relativas tanto a estas diþcultades en si como ± interpretaci—n que, para a detecci—n e intervenci—n, se faga acerca destas caracter'sticas. !

En primeiro lugar, as diþcultades das aprendizaxes instrumentais son moi complexas, xa que se atopa afectado o patr—n normal de aprendizaxe dun ou m±is dominios espec'þcos, debido a džpcits cognitivos diversos que dependen do funcionamento das funci—ns cerebrais superiores -entender, pensar e executar-. Estas diþcultades son inesperadas, pois as demais condici—ns f'sicas, ps'quicas e sensoriais destas persoas non est±n deterioradas; e son heteroxžneas, tanto no curso do desenvolvemento intraindividual como interindividualmente. Ademais, a afectaci—n de cada un dos dominios inclœe aspectos varios (na lectura, polo menos: o reco—ecemento de palabras escritas, a ßuidez lectora e a compresió—n lectora; na escritura: a graf'a e a ortograf'a correcta da mesma; e nas matem±ticas: a compresió—n e manexo dos nœmeros, as operaci—ns aritmžticas e a resoluci—n de problemas).

En segundo lugar, as caracter'sticas que, primeiramente, po—en de manifesto a posible sospeita destas diþcultades son as manifestaci—ns externas -condutuais-, en forma de erros na lectura, na escritura e/ou nas operaci—ns aritmžticas e na resoluci—n de problemas. Con todo, o realmente importante para a detecci—n e intervenci—n individualizada ž analizar os džpcits cognitivos que afectan ao procesamento de informaci—n lingŸstica, con cuxa mellora se ver± tamžn beneficiado o funcionamento cerebral.

De a', a necesidade de inclu'r, no proceso de avaliaci—n da dislexia e/ou outras diþcultades espec'þcas da aprendizaxe, unha avaliaci—n neuropsicol—xica* e neurolingŸstica** do alumnado coas devanditas diþcultades.

* A avaliaci—n neuropsicol—xica, ou neurocognitiva, ž un mžtodo diagn—stico que estuda o funcionamento cerebral e permite aos profesionais da orientaci—n comprender como funcionan as diferentes þreas e sistemas do cerebro dunha

persoa a través da medición das súas capacidades cognitivas, incluíndo estas as seguintes:

- ¥ As habilidades e destrezas psicomotoras -lateralidade, coordinación, estruturación espazo-temporal, etc.-.
- ¥ A percepción viso-auditiva.
- ¥ A atención -atención focalizada, sostida e dividida-.
- ¥ A memoria -visual, auditiva e verbal; a memoria a curto prazo, ou memoria de traballo; e a memoria a longo prazo-.
- ¥ O razoamento concreto e o abstracto.
- ¥ As funcións executivas -flexibilidade cognitiva, planificación, vixilancia, resolución de problemas, etc.-.

!

** A Neurolingüística, rama da neuropsicoloxía, estuda as condicións da persoa falante, analizando tanto as áreas cerebrais nas que se produce o comportamento verbal relacionado coa codificación e decodificación como as conexións neuronais que posibilitan este mesmo comportamento verbal, xa sexa normal ou patolóxico. Polo tanto, a avaliación neurolingüística contempla a análise dos diferentes compoñentes da linguaxe, así como dos procesos que posibilitan o seu desenvolvemento. En concreto, os compoñentes da linguaxe que se avalían, son:

- ¥ Fonolóxico: corresponde ao desenvolvemento do sistema de sons que compoñen a lingua.
- ¥ Semántico-lexical: corresponde ao vocabulario e significado das palabras.
- ¥ Morfosintáctico: corresponde ao desenvolvemento da estrutura das palabras e das frases.
- ¥ Pragmático: corresponde ao uso funcional da linguaxe, de acordo aos contextos e aos interlocutores do acto comunicativo.

!

As características xerais e comúns a todas as dificultades específicas da aprendizaxe, que permiten expor a sospeita sobre a súa presenza no alumnado, son:

- a. Persistencia. Iníciase co comezo das aprendizaxes instrumentais e, aínda que poden detectarse certos signos adicionais con anterioridade -véxase cadro 2-, estes nenos e estas nenas non progresan nos dominios instrumentais en comparación cos seus compañeiros e compañeiras

durante, polo menos e de acordo co DSM-5, un mínimo de 6 meses, a pesar de contar con axudas familiares e escolares.

- b. Discrepancia entre o rendemento real na lectura, na escritura e/ou no cálculo e o Cociente Intelectual. Esta valoración pódese levar a cabo con probas estandarizadas, nas que hai que ter en conta que o compoñente lingüístico e a limitación de tempo poden condicionar os seus resultados. De todos os xeitos, nun primeiro momento é o profesorado a persoa máis adecuada para observar as diferenzas nas devanditas aprendizaxes entre o seu alumnado.
- c. Interferencia destas dificultades no rendemento académico, aínda que, nalgúns casos, utilizando estratexias compensatorias, dedicando un gran esforzo ou contando con apoios, poden ter un funcionamento académico adecuado. Poden, igualmente, interferir na realización de actividades da vida cotiá que requiren capacidades e destrezas implicadas tamén nalgúns dominios específicos (por exemplo: dificultades no ritmo, o cal sintetiza a orde e a duración de secuencias).
- d. Heteroxeneidade na súa aparición e nas características específicas. Na maioría dos casos, maniféstanse de forma moi evidente nos primeiros cursos de primaria. Con todo, nalgúns outros poden non expresarse ata cursos escolares máis avanzados, a medida que van aumentando as esixencias escolares.

Cadro 2: Signos de alerta

Erros fonolóxicos na linguaxe oral	- Dificultades para diferenciar, visual e auditivamente, palabras curtas-largas; - Non identificar, visual e auditivamente, as sílabas constitutivas de palabras curtas-largas; - Non recoñecer, auditivamente, determinadas sílabas en palabras; - Non recoñecer os sons constitutivos das palabras.
Cambiar a orde das secuencias silábicas en palabras polisílabas.	Ex. carceiniro por carniceiro / nilove por nivello)
Dificultades para denominar	Ex. cores, formas e, letras e números, cando os necesitan.
Dificultades para aprender secuencias verbais automáticas	Ex. os días da semana, meses do ano ou estacións.
Dificultades en aprendizaxes cotiás	Ex. rimas, pequenos versos, cancións populares.
Dificultades para realizar actividades manuais relacionadas co dominio da motricidade fina	Ex. recortar, punzar, perfilar, dar cor, seguir liñas ou debuxos.
Dificultades para nomear	Ex. os números con palabras, contar en voz alta e manipular cantidades e números de forma simple.
Deficits e reaccións comportamentais	- Resistencia -negativismo- a participar nas aprendizaxes. - Rabietas, berrinches e queixas.

Durante o segundo ciclo de educación infantil (3 a 6 anos) as dificultades que acaban afectando á lectura poden mostrar un precedente de alteracións que se manifestan, esencialmente, na esfera da linguaxe e dos dominios psicomotores, constituíndo unha serie de trazos predictores daquelas.

Entre as que afectan á linguaxe oral destacan as seguintes:

- ¥ Pobreza de vocabulario e expresión verbal, así como comprensión verbal baixa.
- ¥ Omisións de fonemas, sobre todo en sílabas compostas e inversas.

- ¥ Confusi—ns de fonemas na linguaxe espontánea, que, ademais, adoita ser pouco n'tida.
- ¥ Inversi—ns de fonemas nas s'labas ou de s'labas nas palabras.
- ¥ Escasa conciencia fonolóxica á hora de identificar os sons constitutivos de palabras monosilábicas, bisilábicas ou trisilábicas; para localizar un mesmo son en palabras diferentes; etc.

!

E entre as que indican que o compoñente psicomotor atópase comprometido cabe sinalar:

- ¥ Atraso na estruturación e coñecemento do esquema corporal.
- ¥ Dificultades na coordinación.
- ¥ Dificultades para diferenciar dereita-esquerda.
- ¥ Dificultades na estruturación espazo-temporal.

!

Unha vez se inicia a educación primaria (a partir dos 6 anos, e, con ela, a aprendizaxe da lectura) e ata, aproximadamente, os 9 anos, as principais características lectoras das nenas e dos nenos inclúen os seguintes erros específicos:

- ¥ Substitucións: substituír unha letra por outra (por exemplo: rota-sota) ou unha palabra por outra coa que garda certa similitude visual e/ou fonética (por exemplo: primavera-primavera), ou semántica (por exemplo: cego-mudo).
- ¥ Inversións estáticas ou rotacións: cambiar unha letra por outra ao rotala - en espello- (por exemplo: p- b; p-q; q-b; m-w; n-u).
- ¥ Agregados ou adicións: engadir letras, sílabas ou palabras inexistentes (por exemplo: pataca-patacas; fan-falán).
- ¥ Omisións: suprimir unha letra, principalmente a final de palabra e nas sílabas compostas; suprimir sílabas, palabras ou liñas -salto de liña- (por exemplo: espela-espuela; panar'a- panadar'a).
- ¥ Alteracións secuenciais ou inversións dinámicas: modificar a secuencia correcta das sílabas directas, inversas ou compostas (por exemplo: golbo-globo).
- ¥ Contaminacións: cando se produce unha mestura de dúas palabras (por exemplo: paxaro roxo-paxaxo).

- ¥ Disociacións: fragmentar unha palabra de forma inconsistente. (por exemplo: encerado; encerrado).
- ¥ Reiteracións de sílabas: repítense certas sílabas (por exemplo: pelolota por pelota; cocici-a por coci-a).

!

Ademais dos anteriores erros, a nivel xeral, obsérvanse na lectura unhas características definidas, que son: lentitude, falta de ritmo e perda de liña.

A partir dos 9 anos os nenos e as nenas con dificultades lectoras adóitanse quedar nun nivel de lectura mecánica, lendo con gran esforzo para descifrar as palabras e decodificar correctamente o texto, o que lles cansa e acaba afectando á comprensión do mesmo.

Desde a consideración de que os problemas de lectura, tamén escritura, son moi heteroxéneos, resulta importante identificar distintos subtipos (Boder, 1973; DePor, 1996; López e cols., 2015; Miranda, Vidal-Abarca e Soriano, 2000; Rivas e Fernández, 2011; Rivas e López, 2015; Rivas, Taboada e López, 2006), particularmente á hora de planificar a intervención. Tanto desde o punto de vista clínico como desde o psicolingüístico, cabe falar de tres subtipos de dislexia: a fonológica ou fonológica (audiolingüística), a disortográfica ou superficial (visoespacial), e a mixta, que implica dificultades tanto na lectura visual e global da palabra como no manexo das regras de conversión grafema-fonema (véxase cadro 3)

A dislexia audiolingüística ou fonológica (Boder, 1973) é a máis frecuente e comporta dificultades na integración grafema-fonema; isto é, a correcta correspondencia da letra co seu son. Por iso, os seus erros principais mástranse a nivel de substitucións semánticas, cambiando unha palabra por outra de sentido semellante. Tamén se producen erros de adicións e omisións. O neno ou a nena le palabras familiares rapidamente, pero non identifica os seus fonemas, co que tamén lle resultan difíciles de ler as palabras de baixa frecuencia (exemplos: vespertino, sufraxio, cortedade) e pseudopalabras (exemplos: tranliteco, mustopinar, gorevetu). Estes nenos e nenas, en xeral, len rápido, pero imprecisos, xa que len pola vía léxica (utiliza a representación global da palabra para chegar ao significado, tras o adestramento repetido e frecuente da lectura) e teñen afectada a vía fonológica (adquírese a partir do desenvolvemento da correspondencia grafema-fonema) (Bakker, 1992).

Cadro 3: Características dos subtipos disléxicos

- Problemas para diferenciar, nomear e analizar sons da fala, que xeran dificultade para relacionar as letras co seu son correspondente. - Dificultade para integrar letra-son. - O deletreo non garda semellanza coas palabras lidas. O erro máis comen é a confusión semántica, que consiste en cambiar unha palabra por outra cun sentido semellante. - Dificultades para lembrar series de palabras e sons e problemas coa rima. - A lectura caracterízase por: deformacións (silabeo), ausencia de grupos acentuados e de puntuación e inversións (al/la), o que provoca problemas de comprensión. - Falta de discriminación auditiva de palabras con sons similares (grito/frito). - Atraso na linguaxe, trastornos articulatorios e dislalias. Deficiencias na fala. - Problemas para nomear obxectos. - CI Verbal inferior ao CI Manipulativo.	- Erros para discriminar os tamaños e as formas das letras, confusións entre grupos de letras e para transformar letras en sons. - Lectura silábica ao discriminar as posicións dunhas letras con respecto a outras (sal/las) inversións de palabras inexistentes. - Erros de lectura por fallos na codificación da información visual, como inversións de letras, erros ortográficos ou lectura e escritura en espello. - Déficits na percepción de palabras completas. Substitucións de fonemas por outros de son similar. - Mala calidade do grafismo en formas, tamaños e marxes (disgrafía). - Dificultades en tarefas de percepción e discriminación visual. - Falta de recoñecemento de obxectos familiares polo tacto. - Problemas de orientación dereita-esquerda. - CI Verbal superior ao CI Manipulativo.	- Dificultades para realizar tanto unha análise fonética das palabras como para percibir letras e palabras completas. - Dificultades nas regras de conversión grafema-fonema. - Dificultades na integración letra-son e a súa discriminación tanto visual como auditiva.

A dislexia viso-espacial ou disléxica (Boder, 1973) implica dificultades en tarefas de percepción e discriminación visual da palabra global. Os erros máis frecuentes

son os de tipo fonético, substituíndose unha palabra ou un fonema por outro semellante. Tamén se producen repeticións, rotacións e inversións. Ademais, cóstalles recoñecer, de maneira adecuada, o conxunto de letras que compoñen a palabra, polo que as teñen que descompoñer en letras e sílabas. Neuropsicoloxicamente, o resultado é unha lectura lenta e/ou torpe, pero máis precisa, xa que len pola vía fonolóxica e teñen afectada a léxica (Bakker, 1992).

Os subtipos xerais de dislexia viso-espacial e audiolingüística non son independentes. De feito, existen moitos alumnos e alumnas que mostran problemas en ambas, con graos variables de afectación dunha e outra (xeralmente, a fonolóxica en maior medida), o que pon de manifesto que non hai unha discontinuidade entre estes dous subtipos principais.

Unha achega máis recente é análise dos subtipos lectores á procedente do estudo de Torppa e cols. (2010). Estes investigadores identificaron cinco subtipos de lectores: malos lectores, lectores medianos, lectores cunha lectura lenta decodificación, lectores cunha deficiente comprensión e lectores cunha deficiente decodificación e comprensión, establecendo que os tres últimos son os que se axustan ao perfil da dislexia de desenvolvemento. Ademais, analizaron os factores de risco que poden xerar a sospeita da presenza de cada un dos subtipos de dislexia de desenvolvemento. (Véxase cadro 4)

Cadro 4: Subtipos de dislexia e factores de risco, segundo Torppa e cols.

SUBTIPOS CON DISLEXIA DE DESENVOLVEMENTO	FACTORES DE RISCO
LECTORES CUNHA LENTA DECODIFICACIÓN	Retraso importante en: - Coñecemento das letras, - Adquisición da conciencia fonolóxica, - lectura de palabras e - velocidade de denominación.
LECTORES CUNHA DEFICIENTE COMPRENSIÓN	Dificultades nunha ampla variedade de medidas da linguaxe oral: - en tarefas de separación de palabras con golpes e - na comprensión auditiva, semántica e morfosintáctica. ! Non se presentan dificultades importantes na conciencia fonolóxica, nin no recoñecemento das palabras (decodificación).
LECTORES CUNHA DEFICIENTE DECODIFICACIÓN E COMPRENSIÓN	Retraso importante en: - coñecemento das letras, - adquisición da conciencia fonolóxica, - lectura de palabras e - velocidade de denominación. ! Dificultades nunha ampla variedade de medidas da linguaxe oral: - en tarefas de separación de palabras con golpes e - na comprensión auditiva, semántica e morfosintáctica.

O estudo de Torppa e cols. (2010) presenta dúas grandes achegas: a primeira, establecer os factores de risco tras diferentes perfís disléxicos; a segunda, destacar a importancia que ten a identificación de diferentes subtipos de dificultades lectoras para a intervención individualizada. Ante o cal cabe dicir, unha vez máis, que non hai dislexia senón persoas con dislexia.

Tal e como xa se indicou no apartado destinado á delimitación conceptual, os problemas de escritura poden aparecer especificamente, illados da lectura. Con todo, na dislexia téñense que detectar tanto erros na lectura como na escritura. De feito, a dislexia -como categoría diagnóstica no denominado «Trastorno específico da aprendizaxe» e incluído este no marco diagnóstico xeral dos «Trastornos do neurodesenvolvemento»- caracterízase, ademais de por problemas co recoñecemento de palabras ou por deletrear mal, por unha escasa capacidade ortográfica, tal e como recoñece o DSM-5. Polo tanto, o alumnado con dislexia sempre ten dificultades na lectura, no manexo da ortografía -disortografía- e pode telos coa lexibilidade da escritura -disgrafía-.

En termos xerais, as dificultades na escritura de base ortográfica inclúen un conxunto de erros que afectan, como o seu nome indica, aos diferentes dominios para coa ortografía, sendo estes:

- ✖ Erros de ortografía natural, necesaria para establecer a correcta asociación fonema-grafema, dando lugar a unha maior dificultade para escribir pseudopalabras que palabras.
- ✖ Erros de ortografía arbitraria, necesaria para escribir palabras inconsistentes que non se axustan a regra algunha, dando lugar a maior número de erros na escritura de palabras irregulares e homófonas.
- ✖ Erros de ortografía regrada, necesaria para escribir correctamente de acordo coas normas da lingua.

As características específicas da disortografía inclúen os seguintes erros:

- ✖ Erros Lingüístico-perceptivos:
 - Substitucións polo punto e/ou modo articulatorio.
 - Omisións e adicións de fonemas, sílabas ou palabras.
 - Engadido de fonemas, sílabas e palabras.
- ✖ Erros Viso-espaciais:
 - Substitucións de letras que se diferencian pola súa posición espacial (p/q).

- Escritura en espello.
Confusi—n de palabras con fonemas que admiten dobre graf'a.
- Omisi—n de letras sen correspondencia fonŽtica.
- ¥ Erros Viso-auditivos:
 - DiŔcultades na asociaci—n grafema-fonema.
 - Erros de contido: diŔcultades de segmentaci—n.
 - Erros no manexo das regras de ortograf'a.

A disortograf'a detŽctase, inicialmente, polos erros na ortograf'a natural, substitu'ndo unha letra por outra de diferente son, e, m'is adiante, ao Ŕnal da educaci—n primaria, os seus escritos espont'neos son deŔcientes, con frases moi simples e unha gran pobreza de expresi—n -escaso vocabulario-, conxuntamente cun uso moi pobre dos signos de puntuaci—n.

Do mesmo xeito que na lectura, existen diferentes subtipos de disortograf'a, cuxa an'lise Ž importante Ŕ hora de establecer unha intervenci—n espec'ca, m'is individualizada, en funci—n das caracter'sticas que presenta cada persoa.

A clasiŔcaci—n que m'is se axusta a este obxectivo Ž a establecida por Tsvetkova (1977) e Luria (1980). Ambos autores distinguen un total de sete tipos de disortograf'a:

- a) Disortograf'a temporal: a persoa mostra inhabilidade para a percepci—n clara e constante dos aspectos fonŽmicos da cadea falada, coa s'cea correspondente traduci—n fonŽmica, e a ordenaci—n e separaci—n dos seus elementos.
- b) Disortograf'a perceptivo-cinestŽsica: o dŽŔcit cŽntrase nunha inhabilidade para analizar correctamente as sensaci—ns kinŽsicas que interve—n na articulaci—n. Esta incapacidade impide Ŕ persoa repetir con exactitude os sons escoitados, xurdindo substituci—ns polo punto e modo de articulaci—n dos fonemas.
- c) Disortograf'a cinŽtica: neste tipo de disortograf'a at—pase alterada a secuenciaci—n fonem'tica do discurso. Tal diŔcultade, para a ordenaci—n e secuenciaci—n dos elementos gr'Ŕcos, xera erros de uni—n-separaci—n.
- d) Disortograf'a viso-espacial: consiste nunha alteraci—n na percepci—n distintiva da imaxe dos grafemas ou conxuntos de grafemas. Aparecen, pois, rotaci—ns ou inversi—ns est'ticas (p/b, d/q),

substitucións de grafemas con formas parecidas (m/n, o/a) e confusión de letras de dobre grafía (b/v, g/j).

- e) Disortografía dinámica: neste caso, aparecen alteracións na expresión escrita das ideas e na estruturación sintáctica das oracións. Con todo, estas dificultades denomínanse, a miúdo, disgramatismo.
- f) Disortografía semántica: atópase alterada a análise conceptual, necesaria para o establecemento dos límites das palabras, así como o uso dos elementos diacríticos ou signos ortográficos.
- g) Disortografía cultural: radica nunha grave dificultade para a aprendizaxe da ortografía convencional ou de regras.

Polo que se refire ás dificultades na escritura de base motriz -disgrafía-, estas afectan á calidade da escritura no trazado ou a grafía, xeralmente por problemas no desenvolvemento da coordinación motriz fina ou por falta de consolidación da aprendizaxe dos patróns motores das letras nas súas diversas formas, sendo pouco frecuentes nos nenos e nas nenas.

De maneira xeral, a persoa con disgrafía presenta unha serie de signos ou manifestacións secundarias de tipo global, que acompañan o seu grafo motor defectuoso, e, á vez, determínanos. Entre estes signos están:

- ¥ Unha postura gráfica inadecuada.
- ¥ Un soporte inadecuado do cætil escritor.
- ¥ Deficiencias en presión e presión.
- ¥ Ritmo escritor inadecuado -demasiado rápido ou moi lento-.

As manifestacións primarias, específicas, teñen que ver cos resultados da escritura e provocan unha escritura defectuosa, alterada e, ás veces, intelixible, como consecuencia dos seguintes aspectos debilitados:

- ¥ Tamaño das letras, excesivamente grande -por movementos anormais do brazo e collendo o lapis moi alto-, ou pequeno -por movementos exclusivos de dedos e sostendo o lapis moi abaixo-.
- ¥ Forma das letras, que pode depender do sentido das unidades rítmicas encargadas de controlar o movemento gráfico, ou ben do seu tamaño, inclinación e espaciado. En ocasións, as persoas con disgrafía distorsionan ou simplifícan as letras, de tal forma que estas resultan irrecoñecibles e os seus escritos, practicamente indescifrables.

- ¥ Inclinação, que pode observarse tanto a nivel da liña -aliación-, como a nivel da letra. En moitos casos, estes erros podense deber a unha excesiva inclinación do papel ou a unha falta total da mesma, o que tampouco é recomendable.
- ¥ Espaciado das letras ou das palabras, con situacións nas que as letras poden aparecer desligadas unhas doutras, ou todo o contrario; é dicir, apiadas e ilexibles, o que tamén pode suceder coas palabras. Neste caso, mesmo se confunden os límites entre os distintos vocábulos, ao non respectar os espazos de forma adecuada. Estas unións indebidas entre os grafemas poden deberse ao descoñecemento dos mesmos ou aos movementos necesarios para a súa execución -xiros e rotación da man-.
- ¥ Trazos, dado que o tipo de trazo depende, en gran medida, da presión exercida sobre o lapis e da pinza escritora -soporte do lapis-. Os trazos poden ser esaxerados e grosos, ou demasiado suaves, case inapreciables.

!

Fundamentalmente, establécense dúas clases de disgrafías. A primeira, relacionada coa dislexia - disgrafía disléxica-, é predominantemente perceptiva (Fernández, Llopis e De Pablo, 2017) e suscita erros de contido similares aos que se producen na lectura disléxica -omisións, inversións, etc.- (Portellano, 1985). Tendo en conta que os erros da disgrafía disléxica coinciden plenamente coas características da disortografía, non debera darse ese solapamento entre ambos os termos referidos a unha mesma problemática, sendo preferible utilizar a etiqueta disortografía cando os erros se localizan en calquera das ortografía -natural, arbitraria e reglada-. A segunda, de tipo motriz -disgrafía motriz ou caligrafía-, comporta erros que afectan aos aspectos de forma e trazado da escritura, incidindo na calidade da mesma, sendo esta a disgrafía en si mesma.

As dificultades na aprendizaxe das matemáticas, como dificultades específicas da aprendizaxe, ríxense polas mesmas características xerais que as que afectan á lectura e á escritura; a saber: a persistencia, a discrepancia, a interferencia e a heteroxeneidade. Con todo, no caso destas - discalculia ou dismatemáticas-, o factor ÒpersistenciaÓ é especialmente relevante na súa detección, xa que son moitas as persoas cun rendemento baixo nas matemáticas debido a unha serie de lagoas conceptuais que van facendo madeixa nos coñecementos xerarquizados que os

seus diferentes niveis de dominios van requirindo como consecuencia do propio ensino desta materia. De todas formas, unhas estratexias didácticas adecuadas adoitan ser suficientes para que estes casos superen o dèficit no devandito rendemento. Sen embargo, ao alumnado que a partir dos 6 ou 7 anos manifesta dèficit de matemáticas, como trastorno específico da aprendizaxe (DSM-5), non lle basta cunhas determinadas estratexias didácticas para nivelarse no devandito dominio, pois o seu dèficit é máis grave e, esencialmente, persistente, requirindo unha intervención psicoeducativa especializada canto antes. !

De forma previa ao xurdimento das características específicas que dan lugar ás dificultades nas matemáticas, existen unha serie de indicadores preditores destas dificultades, os cales, segundo van avanzando os cursos escolares, vanse facendo máis evidentes. Entre eles cabe destacar:

- ¥ Emprego reiterado dos dedos para contar e para realizar certos cálculos, sobre todo de suma e resta.
- ¥ Dificultades para contar cara atrás, que son máis evidentes se se fai en secuencias impares.
- ¥ Dificultades para realizar cálculos aproximados.
- ¥ Erros persistentes na transcripción de números ditados.
- ¥ Dificultades no manexo simbólico de cifras grandes, como os centenaes e os millares.
- ¥ Escasa memorización das táboas de multiplicar, con frecuentes confusións.
- ¥ Resolución de problemas a modo de ensaio-erro e por tenteo ou aproximación, non fundamentando, razoablemente, as operacións que se deben aplicar nun problema.

Entre as características fundamentais que dan lugar ás dificultades en matemáticas cabe mencionar: os procesos precepto-motrices (orientación espacial e discriminación) e os cognitivos (procesos de simbolización, comprensión e razoamento). !

As características específicas das dificultades en matemáticas inclúen as seguintes manifestacións (DePor, Serrano e Gutiérrez, 2015; Teruel e Latorre, 2014; Torresi, 2018):

- ¥ Dificultades na adquisición do concepto de número, que afectan á capacidade para establecer unha correspondencia recíproca entre

distintas actividades que gardan relación co significado dos números (por exemplo: asociar número-objeto), a transcripción correcta dos números (confusións, rotacións e inversións) e as seriacións.

- ¥ Dificultades co cálculo na realización das operacións aritméticas básicas, que non teñen automatizadas e non manexan de maneira mecánica. Tampouco teñen interiorizados os símbolos matemáticos.
- ¥ Dificultades cos sistemas de medida e a súa representación, non logrando comprender o concepto de medida nin as súas implicacións. Ademais, mostran dificultades cos valores, as equivalencias e as relacións entre as medidas. Tampouco son capaces de realizar esquemas, gráficos ou representacións das medidas.
- ¥ Dificultades para a resolución de problemas matemáticos, pois, fundamentalmente, teñen dificultades iniciais para acceder á súa comprensión, así como para captar os interrogantes e atender aos datos que achega. Costalles ordenar a secuencia para a súa resolución, e tampouco teñen adquirida a lóxica resolutiva nin a de comprobación de resultados.
- ¥ Dificultades coa álgebra e coa xeometría, pois non comprenden os símbolos, mostrando dificultades cos termos alxébricos e xeométricos, así como coa resolución de problemas derivados deles.

Polo que se refire á clasificación das dificultades en matemáticas, do mesmo xeito que ocorre coas dificultades de lectura e de escritura, existen varias, pero, na maioría, non se produce suficiente consenso. A pesar diso, as clasificacións poden contribuír a clarificar diagnósticos diferenciais ou a analizar, pormenorizadamente, as características dos diferentes subgrupos establecidos. !

A este respecto, Portellano (2008) diferencia, en termos xerais, a discalculia - evolutiva ou de desenvolvemento - cunha base neuropsicolóxica que afecta á adquisición das habilidades numéricas, da acalculia, como un trastorno adquirido cunha base neurolóxica, debida a lesións cerebrais. E, no grupo das discalculias, diferencia tres subtipos: verbal, cando xera dificultades no manexo da linguaxe en relación cos problemas matemáticos; viso-espacial, cando xera problemas espaciais no manexo dos números ou á hora de realizar operacións; e anaritmética, que, como a súa denominación indica, provoca dificultades para realizar operacións aritméticas sen que existan dificultades da linguaxe ou viso-espaciais.

!

No Anexo I recóllese unha síntese das principais características das dificultades específicas da aprendizaxe.

Na actualidade, a orientación psicoeducativa, centrada na atención á diversidade, debe partir dunha concepción adaptativa, flexible, na que o intercambio de información entre o profesorado, as familias e calquera outra persoa que interveña no proceso educativo permita o axuste permanente das tarefas e actividades que cada neno ou nena ten que realizar, da forma en que a devandita persoa as execute mellor. Por iso, o proceso de avaliación-intervención psicoeducativa e/ou psicopedagóxica conleva múltiples accións segundo os destinatarios da comunidade educativa (centro, alumnado, profesorado, familias, outras institucións, etc.).

É frecuente que, inicialmente, as dificultades específicas da aprendizaxe pasen desapercibidas, xa que non se adoita profundar nas causas que poden motivar un baixo rendemento ou unha apatía pola aprendizaxe, adoptando unha actitude de espera a fin de que o alumno ou a alumna vaia madurando. Esta situación acaba xerando un alumnado en clara desvantaxe con respecto aos compañeiros e compañeras da súa mesma idade. Por iso, resulta prioritario non esperar a que os nenos e as nenas manifesten algunha alteración, debendo observalos e exploralos desde o seu ingreso no centro educativo.

Do dito anteriormente dedúcese a importancia de contar cunha serie de indicadores precoces que poidan reflectir certas alteracións neurofuncionais do Sistema Nervioso Central, que, á súa vez, poden ir asociadas a posibles factores de risco. Ademais, inicialmente, a presenza destes indicadores require medidas educativas relativamente sinxelas de poñer en práctica na aula. Agora ben, noutros casos esas condutas poden persistir, polo que requiren unha avaliación máis individualizada.

Existen unha serie de indicadores -ver Anexo II- que é preciso ter en conta -tanto o profesorado como as familias- como elementos útiles para a detección do alumnado que manifeste dificultades específicas da aprendizaxe. Dentro destes é preciso diferenciar entre indicadores de alerta e indicadores de dislexia e/ou outras dificultades específicas da aprendizaxe.

Durante a etapa de educaci—n infantil e o primeiro e segundo cursos de educaci—n primaria o alumnado est— nun proceso de adquisici—n da lectura e a escritura, polo que estes indicadores act—an como sinais de alerta, advertindo das di—cultades iniciais que poden ter estes alumnos e alumnas. A partir de terceiro de educaci—n primaria, consid—ranse indicadores da dislexia e/ou outras di—cultades espec—ficas da aprendizaxe propiamente ditas. De todos os xeitos, os indicadores de alerta deben producir a debida resposta no sistema educativo, como factor de prevenci—n.

Os indicadores de dislexia e/ou outras di—cultades espec—ficas da aprendizaxe deben servir para solicitar unha valoraci—n m—s adecuada e espec—fica, pois, canto antes se identi—quen mellor se poden reeducar. No sistema educativo, todo neno ou nena que presente unha combinaci—n dos s—ntomas que se describen a con nuaci—n deber—a ser valorado polo departamento de orientaci—n do centro educativo, a quen compete a identi—caci—n e/ou diagn—stico psicoeducativo da di—cultade.

Unha vez identi—cadas as di—cultades espec—ficas da aprendizaxe, o asesoramento ao profesorado, ao alumnado e — s—ea familia — o primeiro paso para axudarlles a superar as s—eas di—cultades. Tras este asesoramento, o profesorado debe adoptar as medidas educativas que correspondan para desenvolver adecuadamente o proceso de ensino e da aprendizaxe.

Algunhas caracter—sticas que poden presentar as nenas e os nenos con dislexia, segundo a British dyslexia association, son:

- ¥ Antecedentes familiares de dislexia.
- ¥ Desco—ecemento das distintas partes do corpo humano e a s—ea localizaci—n.
- ¥ Di—cultade e/ou torpeza motriz en actividades l—edicas sinxelas.
- ¥ Alternancia no uso das mans e p—s.
- ¥ Falta de habilidade para lembrar o nome de series de cousas. Atraso para memorizar os n—meros, o alfabeto, os d—as da semana, as cores e as formas.
- ¥ Di—cultade para aprender as canci—ns, trabalinguas, rimas, etc. t—picas desta idade.
- ¥ Di—cultade para seguir consignas e aprender rutinas. Falta de atenci—n.
- ¥ Atraso no desenvolvemento da fala e da linguaxe.

- ¥ Problemas para expresarse (relatar feitos cotiáns, contar un conto, expresar un desexo, etc.).
- ¥ Antecedentes familiares de dislexia.
- ¥ Confusión na distinción entre dereita e esquerda.
- ¥ Dificultade para aprender o alfabeto e as táboas de multiplicar, e, en xeral, para reter secuencias, como os días da semana, os meses do ano, etc.
- ¥ Falta de atención e concentración.
- ¥ Frustracións, rabietas, etc.
- ¥ Problemas para aprender a ler e escribir.
- ¥ Tendencia a escribir os números en dirección ou orientación non axeitada.
- ¥ Antecedentes familiares de dislexia.
- ¥ Complicacións para seguir instrucións orais.
- ¥ Dificultades co manexo de números e estimacións temporais en situacións da vida cotiá (exemplos: xestionar o diñeiro; entender o reloxo; xestionar o seu tempo; saber as horas, días, meses e anos; etc.).
- ¥ Desatención, falta de madureza, falta de planificación, etc.
- ¥ Dificultades na expresión oral, non atopando, facilmente, a palabra adecuada.
- ¥ Desorganización na casa.
- ¥ Aumento da falta de auto-confianza e da frustración.
- ¥ Continuos erros en lectura. Esta pode estar caracterizada por unha lectura con erros e con moito esforzo, lectura correcta pero lenta e mala comprensión lectora.
- ¥ A escritura pode presentar unha caligrafía mala e desordenada (non é capaz de seguir as liñas rectas nin de respectar as marxes dos cadernos, tampouco de organizar operacións matemáticas en columna, etc.). A súa gramática e a ortografía son deficientes, así como a súa capacidade para organizar e escribir os seus pensamentos.

- ¥ Dificultade para copiar.
- ¥ Problemas de comprensión da linguaxe escrita.
- ¥ Antecedentes familiares de dislexia.
- ¥ Problemas de concentración ao ler ou escribir.
- ¥ Falla na memoria inmediata, sen lembrar o que se leu.
- ¥ Mostra graves dificultades para organizar o espazo e os seus materiais de traballo. Non pode planificar o seu tempo ou ter estratexias para rematar as súas tarefas.
- ¥ Dificultade para organizar os seus pensamentos ao escribir ou ao falar.
- ¥ Complicacións para entender e seguir instrucións verbais.
- ¥ Dificultades para a aprendizaxe das linguas estranxeiras.
- ¥ Baixa autoestima. En moitos casos poden producirse depresións e/ou crises de ansiedade.
- ¥ Rexeitamento á lectura e á escritura.
- ¥ Tendencia á escritura descoidada, desordenada e, en ocasións, incomprensible.
- ¥ Baixa comprensión lectora.

Algunhas características que poden presentar as alumnas e os alumnos con dislexia son:

- ¥ Desenvolvemento do esquema corporal.
- ¥ Inmadureza a nivel da motricidade, tanto grossa como fina. Tamén pode haber dificultades de equilibrio estático e dinámico.
- ¥ Problemas na coordinación.
- ¥ Non clara dominancia lateral.
- ¥ Certa alteración das nocións espaciais.
- ¥ Complicacións na execución de secuencias manipulativas e/ou rítmicas.

- ¥ Dificultades para identificar semellanzas e diferenzas en obxectos parecidos e para completar obxectos aos que lles falta unha parte significativa.
 - ¥ Dificultade para manter unha atención focalizada, en breves períodos de tempo.
 - ¥ Problemas para recordar os números, os días da semana, as cores e as formas.
 - ¥ Desenvolvemento lento do vocabulario e atraso no desenvolvemento da fala e da linguaxe, con dificultades para articular ou pronunciar palabras.
 - ¥ Confusións na pronuncia de palabras que se asemellan foneticamente.
 - ¥ Dificultades co vocabulario relacionado coa orientación espacial.
 - ¥ Dificultades na expresión.
 - ¥ Dificultade para seguir instrucións e aprender rutinas.
 - ¥ Alternancia de días bos e malos, sen causa aparente.
- *En canto á coordinación e nocións temporais:*
Aínda que non en todos os casos ocorre, si é significativo que moito deste alumnado adoita presentar:
 - " Problemas na mobilidade, con dificultades para realizar determinados movementos (ir en bicicleta, saltar á corda, saltar altura, xutar unha pelota, etc.).
 - " Dificultades na lateralidade, con confusións entre dereita e esquerda.
 - " Complicacións na coordinación motora, que é pobre, equivocándose con facilidade, o que pode ocasionar mala grafía e interliado.
 - " Dificultades na prensión, ou no modo de coller o lapis.
 - " Dificultades para aprender a manexar o reloxo, controlar o seu tempo e entender a secuencia das tarefas.
 - " Problemas coas nocións temporais, con dificultades para saber a hora, día, mes e ano.
 - *En canto á fala, á linguaxe e á lectoescritura:*

De maneira oral exprézanse mellor ca por escrito, pero, aínda así, a moitos dos alumnos e alumnas ocorrenlles algunhas das seguintes situacións:

- " Dificultades de acceso ao uso dun vocabulario correcto e adecuado, podendo darse erros nos conceptos vinculados coa orientación espacial e temporal.
 - " Problemas para seguir unha serie de instrucións.
 - " Estrutura morfosintáctica pobre.
 - " Confusión na utilización de sinónimos e antónimos e de termos con significados funcionais e espaciais (confusión polo uso e por algunha característica común).
 - " Continuos erros en lectura. Esta pode estar caracterizada por unha lectura con erros e con moito esforzo, lectura correcta pero lenta, dificultade para conectar letras e sons e descifrar as palabras aprendidas, dificultade de decodificación de palabras illadas -con pobres resultados nas probas fonológicas-, dificultades máis importantes para ler pseudopalabras, transposición de letras, cambio de orde e inversión de números, mala comprensión lectora, etc.
 - " A escritura presenta erros como: omisións, substitucións, adicións de letras ou alteracións da orde das mesmas; inversión de letras, números e palabras; confusión da dereita e a esquerda e escritura en espello; dificultades na ortografía natural e arbitraria; dificultade para escribir pensamentos e organizalos; gramática e ortografía deficientes; gran diferenza entre a súa organización e a estruturación dos seus pensamentos, tanto de xeito oral como por escrito; caligrafía mala e desordenada (non é capaz de seguir as liñas rectas nin de respectar as marxes dos cadernos, tampouco de organizar operacións matemáticas en columna, etc.).
 - " Aínda que se expresan mellor oralmente, poden ter dificultades para pronunciar palabras; poden investir, substituír ou cambiar sílabas. Tamén poden ter dificultade para nomear figuras xeométricas. Ás veces non atopan a palabra correcta e buscan sinónimos, non sempre con éxito.
- *En canto aos aspectos cognitivos de percepción, atención e memoria; e secuenciación e planificación:*

- " Limitacións na capacidade para integrar información que entenden por separado, sen globalizar.
- " Condutas de inatención, debido ás dificultades para procesar a información.
- " Dificultades de concentración cando len ou escriben.
- " Problemas para automatizar o abecedario, o uso do dicionario, índices, etc.
- " Escasa memoria operativa e a longo prazo para manexar datos, fórmulas, táboas de multiplicar, definicións, instrucións, recados, mensaxes, etc. Sen embargo, poden presentar boa capacidade para lembrar feitos, situacións ou datos pasados, incluso obxectivamente irrelevantes.
- " Dificultades para lembrar o aprendido.
- " Problemas para relacionar os coñecementos novos cos xa adquiridos, polo que se produce un enlentecemento da resposta, mesmo bloqueo.
- " Complicacións para manexar series, a nivel manipulativo, gráfico e simbólico.
- " Dificultades para extraer conclusións.
- *En canto aos aspectos persoais e sociais:*
 - " Poden manifestar desorganización, mostrando, ás veces, escasa autonomía no seu traballo persoal.
 - " Presentan dificultades na realización de tarefas que requiren un esforzo mental sostido.
 - " Costalles acabar as tarefas e/ou deberes no tempo esperado.
 - " Mostran condutas inatentas en actividades de lectura e escritura, chegando a dar a impresión de distracción.
 - " Chegan a ser emocionalmente sensibles, podendo xerar frustración e dúbidas no autoconcepto, na autoestima e na autoeficacia.
 - " Presentan baixa motivación cara ás aprendizaxes nas que predominan o uso da lectura e da escritura. Sen embargo, aumenta a motivación cando os contidos da lectura e/ou da escritura lles resultan atractivos.
 - " Xeralmente, teñen escasas habilidades sociais, con baixa asertividade.

Mantéñense todos os síntomas non corrixidos ou compensados que se apreciaban na etapa de educación primaria, particularmente na escritura. Ademais, todos os indicadores agudízanse polas características propias da adolescencia e polas esixencias desta etapa educativa, manifestándose novos síntomas, como:

- ¥ Dificultade para organizar tarefas e actividades, materiais de traballo.
- ¥ Dificultades para extraer as ideas fundamentais dun tema, conclusións ou inferencias do material lido.
- ¥ Problemas para planificar o seu tempo, terminar as tarefas e os exames.
- ¥ Evitación de actividades de lectura, escritura ou matemáticas, con tendencia ao bloqueo emocional.
- ¥ Acumulación dun alto grao de frustración, que lles induce á desmotivación xeneralizada cara a todo o relacionado co escolar.

A atención educativa ao alumnado con dislexia e/ou outras dificultades específicas da aprendizaxe require un proceso previo de identificación, sen o cal resulta imposible o axuste da intervención educativa, a individualización da intervención. Ese proceso de identificación corresponde á xefatura do departamento de orientación de cada centro educativo, coa colaboración, de ser o caso, do equipo de orientación específico.

Asumindo que o futuro deste alumnado dependerá do tipo de intervención que reciba, resulta evidente a importancia da detección precoz e da intervención temperá, aínda que a identificación ou o diagnóstico non debe producirse antes do comezo da aprendizaxe da lectura e da escritura.

En xeral, a identificación dese alumnado parte dalgunha sospeita, dalgún indicio de que o proceso de aprendizaxe, tamén o de ensino e o propio desenvolvemento, non vai segundo o agardado. E esas posibles sospeitas danse, normalmente, no entorno da familia e, obviamente, no do centro educativo, no do profesorado. E danse pola presenza de indicadores como os que figuran nas epígrafes anteriores.

En consecuencia, cando se trata da identificación do alumnado con dislexia e/ou outras dificultades específicas da aprendizaxe cómpre considerar as funcións ou

responsabilidades de dúas importantes estruturas dos centros educativos: o profesorado titor e o departamento de orientación.

O rol específico do profesorado titor, ademais de estar vencellado á docencia dunha área ou dunha materia, supón, tamén, o tratamento personalizado de cada alumna e de cada alumno, coñecendo e asesorando a súa inclusión e participación no centro educativo, o seu desenvolvemento persoal e social, o seu proceso de aprendizaxe, a súa toma de decisións, etc. Dito doutra forma, a responsabilidade do profesorado titor vai moito máis alé de dar clase a un grupo de alumnos e alumnas, pois a el compete axudar ao desenvolvemento individual de cada unha das alumnas e dos alumnos do grupo e, ao mesmo tempo, ao desenvolvemento colectivo. De aí que na figura deste profesorado recae a coordinación do equipo docente e o contacto permanente coas familias.

Tendo en consideración todos eses aspectos, resulta evidente que o profesorado titor é o mellor coñecedor de cada unha das alumnas e dos alumnos, polo que calquera desaxuste nos seus procesos de ensino e de aprendizaxe non debe darse sen o seu coñecemento e sen a súa intervención ou actuación. En consecuencia, cando a familia ou unha profesora ou un profesor observan que un alumno ou unha alumna presenta algunha das manifestacións recollidas nas epígrafes anteriores a este debe poñelo en coñecemento do profesorado titor, para que solicite a intervención da xefa ou do xefe do departamento de orientación do centro educativo.

Neste aspecto, pois, o rol do profesorado titor debe centrarse en recoller a información que lle trasladen a familia e/ou outro profesorado, informar e asesorar á familia, de ser o caso, e realizar a solicitude de avaliación psicopedagóxica ou psicoeducativa á orientadora ou ao orientador do centro educativo.

Cando chega ao orientador ou á orientadora unha solicitude de avaliación psicoeducativa e/ou psicopedagóxica iníciase un proceso que ten por finalidade *"identificar as necesidades educativas que poida presentar o alumnado e poder fundamentar as correspondentes propostas e decisións"*³, sendo *"competencia e responsabilidade da xefatura do departamento de orientación, coa colaboración, de ser o caso, dos equipos de orientación específicos"*³. Pero nese proceso é

³ Decreto 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia nos que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación (artigo 34)

necesario ter en conta que o que interesa, cando se trata de alumnado con dificultades específicas da aprendizaxe, é a identificación dos compoñentes dos procesos mentais que interveñen na planificación e na execución dunha tarefa ou dunha aprendizaxe.

En todo caso, como se explica con detalle na epígrafe da delimitación conceptual, fálase de alumnado con dificultades específicas da aprendizaxe cando o seu rendemento escolar non se corresponde coa idade cronolóxica nin coas súas potencialidades -a pesar de contar con experiencias de aprendizaxe adecuadas- en algunha das seguintes áreas:

- ✖ Expresión oral
- ✖ Comprensión oral
- ✖ Expresión escrita
- ✖ Habilidade lectora básica
- ✖ Comprensión lectora
- ✖ Cálculo matemático
- ✖ Razoamento matemático

Esencialmente, para a identificación e/ou diagnóstico do Trastorno específico da aprendizaxe (DSM-5), no que se inclúen as dificultades específicas da aprendizaxe, teñen que producirse:

- a. O A. Dificultade na aprendizaxe e na utilización das aptitudes académicas, evidenciada pola presenza de, cando menos, un dos seguintes síntomas, que persistiron, polo menos, durante 6 meses, a pesar de intervencións dirixidas a estas dificultades:
 1. Lectura de palabras imprecisa ou lenta e con esforzo.
 2. Dificultade para comprender o significado do que le.
 3. Dificultades ortográficas.
 4. Dificultades coa expresión escrita.
 5. Dificultades para dominar o sentido numérico, os datos numéricos ou o cálculo.
 6. Dificultades co razoamento matemático.
- b. As aptitudes académicas afectadas están, substancialmente e en grao cuantificable, por debaixo do agardado para a idade cronolóxica da persoa, e interóñen significativamente co rendemento académico ou laboral, ou con actividades da vida cotiá, que se confirmen con medidas

(probas) estandarizadas administradas individualmente e unha avaliación clínica integral.

- c. As dificultades da aprendizaxe comezan na idade escolar pero poden non manifestarse totalmente ata que as demandas das aptitudes académicas afectadas superan as capacidades limitadas da persoa.
- d. As dificultades da aprendizaxe non se explican mellor por discapacidades intelectuais, trastornos visuais ou auditivos non corrixidos, outros trastornos mentais ou neurolóxicos, adversidade psicosocial, falta de dominio na linguaxe de instrución académica ou directrices educativas inadecuadas.

Xa se indicou que a dislexia é un trastorno do neurodesenvolvemento, con orixe neurobiolóxica, polo que a valoración das dificultades que poida presentar un alumno ou unha alumna con dislexia e/ou outras dificultades específicas da aprendizaxe debe considerar, segundo López e cols. (2015, p. 55), «a anamnese, o estudo neuropsicolóxico, os informes escolares e a interpretación dos resultados»; aspectos todos que se abordan na avaliación psicoeducativa e/ou psicopedagóxica, que, como se ten indicado, é competencia e responsabilidade da xefatura do departamento de orientación. Pero cando se trata de alumnado con dislexia e/ou outras dificultades específicas da aprendizaxe é importante que nesa avaliación colabore -como se dispón no artigo 10^{1/4}.e) da Orde do 24 de xullo de 1998, pola que se establece a organización e funcionamento da orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia regulada polo Decreto 120/1998-# o profesorado de apoio (audición e linguaxe -AL- e pedagogía terapéutica -PT-), tanto polo seu co-ecemento desas dificultades canto pola intervención (re)educativa que lle compete.

Con carácter xeral, a avaliación psicopedagóxica está regulada pola Orde do 31 de outubro de 1996, pola que se regula a avaliación psicopedagóxica dos alumnos e das alumnas con necesidades educativas especiais que cursan as ensinanzas de rixime xeral e se establece o procedemento e os criterios para a realización do ditame de escolarización. E o desenvolvemento completo desa avaliación realízase mediante:

, que consiste no

proceso polo que se solicita a intervención da xefatura do departamento de orientación cando se percibe un desaxuste no proceso educativo dun alumno ou dunha alumna. Esa solicitude c—mpre que a realice o profesorado titor, aínda que a sospeita dese desaxuste pode proceder da familia ou doutro profesorado.

A demanda debe realizarse por escrito, concretar o motivo e achegar a información que se especifique no modelo de solicitude facilitado pola orientadora ou polo orientador.

, que, como se indicou, é competencia e responsabilidade da xefatura do departamento de orientación e nela poden colaborar, de considerarse necesario, o profesorado de apoio e os equipos de orientación específicos.

Esta avaliación, dado o seu carácter multidimensional, debe considerar os seguintes ámbitos:

- *Situación escolar:*

- " Historia escolar: escolarización anterior, apoios recibidos, relacións co profesorado e cos compañeiros e compañeras, incidencias significativas, procesos lector e escritor, hábitos de estudo, potencial de aprendizaxe, etc.
- " Estratexias e estilo de aprendizaxe: actitude cara a aprendizaxe, nivel de atención e concentración, tipo de motivación, reforzos aos que responde mellor, forma de enfrontarse ás tarefas (estratexias de resolución de problemas matemáticos, técnicas de estudo que utiliza, actividades que prefire, etc.), materiais e vía sensorial preferida, preferencia polos sistemas de agrupamentos, resposta ante as axudas e apoios, etc.
- " Competencia curricular nas distintas áreas ou materias: É necesario avaliar e detallar con precisión o nivel de competencia curricular real do alumno ou da alumna, saber de que coñecementos previos parte e determinar a súa zona de desenvolvemento próximo, por seren condicións necesarias para establecer as propostas de aprendizaxe e as axudas que poidan ser necesarias.

- *Proceso evolutivo:*

- " Embarazo
- " Parto
- " Desenvolvemento

- *Organización xeral do centro e da aula:* horarios, agrupamentos, adscrición do alumnado e do profesorado, distribución do alumnado na aula, etc.
- *Estratexias e estilo de ensino:* tipo de intervención do profesorado, activación das ideas previas, motivación, actividades de ampliación, actividades de reforzo e recuperación, materiais de apoio máis comúns, tipos de axudas proporcionadas, reforzos educativos (RE) utilizados, etc.
- *Características e relacións que se establecen no grupo clase:* ambiente físico da aula, clima social e interacción dentro e fóra da aula, etc.
- *Estrutura familiar*
- *Estilo educativo da familia*
- *Recoñecemento da realidade do alumno ou da alumna*
- *Actitude e comportamento do alumno ou da alumna no ámbito familiar*
- *Expectativas familiares e valores preferentes*
- *Colaboración co centro educativo*
- *Relacións e ambiente emocional-afectivo*
- *Psicomotricidade*
- *Cognición*
- *Linguaxe*
- *Aprendizaxes instrumentais*
- *Desenvolvemento socio-emocional*

(No Anexo III figura unha relación de probas estandarizadas que poden resultar útiles para a avaliación psicoeducativa e/ou psicopedagóxica do alumnado con dislexia e/ou outras dificultades específicas da aprendizaxe)

, onde se especifiquen, segundo a citada Orde do 31 de outubro de 1996, as necesidades educativas da alumna ou do alumno e se oriente sobre o axuste da intervención educativa, considerando tanto os recursos persoais como os materiais necesarios para axustar a proposta curricular e facilitar o seu desenvolvemento persoal, familiar e social.

Igualmente, neste momento debe especificarse se a alumna ou o alumno forma parte do alumnado con necesidade específica de apoio educativo e, de ser o caso, a que grupo dese alumnado pertence, concretando o tipo de dificultade específica da aprendizaxe (dislexia, disortografía e/ou disgrafía, discalculia). Esta especificación é o que, en termos xerais, se coñece como identificación e/ou diagnóstico psicoeducativo.

, que recollerá, segundo se dispón no artigo 35.1. do citado Decreto 229/2011, Os resultados e conclusións da avaliación psicopedagóxica ... a situación evolutiva e educativa da alumna ou do alumno, a concreción das súas necesidades educativas, as orientacións curriculares, a proposta de escolarización, a determinación das axudas necesarias, o procedemento para a revisión e/ou actualización do informe e cantas outras orientacións se consideren oportunas. Este informe xuntarase á documentación que conforma o expediente escolar da alumna ou do alumno.

f) na citada Orde do 31 de outubro de 1996 onde se concretan os aspectos básicos dese informe, ao dispoñer, no seu artigo 5.2, que O informe psicopedagógico incluíra, como mínimo, a síntese da información do alumno ou da alumna relativa aos seguintes aspectos:

- a. Datos persoais, historia escolar e motivo da avaliación.
- b. Desenvolvemento xeral do alumno ou da alumna, que incluíra, se é o caso, as condicións persoais de saúde, de discapacidade ou de sobredotación, o nivel de competencia curricular e o estilo de aprendizaxe.
- c. Aspectos máis relevantes do proceso de ensino e aprendizaxe na aula e no centro escolar, tendo en conta as observacións realizadas e a información facilitada polo profesorado e outros profesionais que interveñan na educación e o tratamento individualizado do alumno ou da alumna.
- d. Influencia do contorno socio-familiar no desenvolvemento do alumno ou da alumna.
- e. Identificación das necesidades educativas especiais que permitan a adecuación da oferta educativa e a previsión dos apoios persoais e materiais a partir dos recursos existentes ou que poidan ser incorporados.
- f. Orientacións para a proposta curricular e para o mellor desenvolvemento persoal e socio-familiar do alumno ou da alumna.

, pois tanto a avaliación como o informe psicopedagógico non teñen un fin en si mesmos, senón que a súa finalidade é que os resultados obtidos e as orientacións propostas cheguen a todas as persoas relacionadas co desenvolvemento e co proceso de ensino e de aprendizaxe da persoa avaliada. En consecuencia, a persoa responsable da avaliación psicopedagóxica ou psicoeducativa debe informar das conclusións da mesma a:

- a. Equipo docente
- b. Alumna ou alumno
- c. Familia

(No Anexo IV figura un cadro cos compoñentes esenciais do proceso de detección e avaliación do alumnado con dislexia e/ou outras dificultades específicas da aprendizaxe). (Para máis información ver: Álvarez, González-Pienda, González-Castro e Nogueira, 2007).

As tendencias máis recentes destacan os modelos de orientación estratéxicos, sendo o seu principal aceno de identidade o feito de ser interactivos; polo que o programa de intervención, desde esta perspectiva, non se centra exclusivamente na persoa con dificultades e tampouco se centra unicamente nos contextos educativos.

O alumnado con necesidades específicas de apoio educativo precisa, como todo o alumnado, dunha educación inclusiva, equitativa e de calidade, e que responda ás súas características específicas, para o que se require, cando menos:

- ¥ Un clima de colaboración entre os diferentes profesionais que participan na educación dese alumnado.
- ¥ O deseño e desenvolvemento de medidas e/ou programas específicos, considerando:
 - " A avaliación das necesidades do alumno ou da alumna
 - " A elaboración do programa
 - " A posta en práctica do programa, co correspondente seguimento
 - " A avaliación do programa e, de ser o caso, as propostas de mellora

En consecuencia, tendo en conta a tendencia á persistencia da dislexia, en particular, e das demais dificultades específicas da aprendizaxe, en xeral, o enfoque de intervención máis apropiado inclúe a instrución directa co alumnado que presenta dificultades específicas da aprendizaxe, que será: explícita, centrada nas áreas e procesos alterados; sistemática/estruturada, de acordo coas fases de adquisición e desenvolvemento; secuencial, seguindo unha orde de dificultade crecente; acumulativa, analizando as mellores estratexias utilizadas para alcanzar os obxectivos establecidos; e extensiva, prolongada no tempo.

4.1. A liña metodolóxica como factor de prevención

A liña metodolóxica, como se anticipou na epígrafe 2.2. (factores causais), é un aspecto ao que os centros educativos, a través dos respectivos equipos docentes, deben dedicar as correspondentes doses de reflexión, buscando unha coherencia metodolóxica nos distintos niveis e unha intervención docente promotora dun ensino de calidade.

Xa nun ámbito máis xeral, unha adecuada liña metodolóxica será que achegue estrutura e flexibilidade ao mesmo tempo, e que promova a participación activa do alumnado, partindo sempre do que sabe, domina, coñece; é dicir, das súas ideas previas, do seu nivel de competencia, para ir, pouco a pouco, aumentando a complexidade e a esixencia, e sempre dentro da súa zona de desenvolvemento próximo.

O éxito do proceso de ensino e de aprendizaxe require, tamén, unha coordinación moi estreita entre todos os axentes implicados na educación e no desenvolvemento integral do alumno ou da alumna: familia, profesorado titor, profesorado de apoio (PT-AL), resto do profesorado e, de ser o caso, outros profesionais externos ao centro que participen no proceso educativo.

E xa desde un ámbito máis concreto, hai que ter sempre en conta a maneira de aprender de cada quen asumindo que cada alumno ou alumna ten a súa propia, polo que a metodoloxía usada debe considerar un enfoque multisensorial, cun ensino que estimule, de maneira simultánea, os distintos canais sensoriais, coa finalidade de enriquecer e optimizar o proceso de ensino e de aprendizaxe de todo o alumnado (Gómez Sancho, 2007, citado en Alvarado et al., 2007). Cómpre recordar que a aprendizaxe multisensorial implica o uso das vías visuais, auditivas, táctiles e propioceptivas, tanto de xeito manual como, simultaneamente, de xeito oral, para lograr mellorar a memoria e o conxunto da aprendizaxe, neste caso da aprendizaxe da lingua, oral e escrita.

Desde a consideración do desenvolvemento persoal é preciso ter en conta que se aprende desde a curiosidade, experimentando cos outros e coas outras e desde as emocións, errando e pensando por nós mesmos e mesmas; polo que, cando o profesorado reflexiona sobre a liña metodolóxica a seguir no proceso de ensino e de aprendizaxe debe considerar, en primeiro lugar, a forma de aprender de cada quen e ter en conta o seguinte:

- ¥ Deseñar camiños variados para aprender.

- ¥ Identificar as fortalezas e empregalas para mellorar as competencias do alumnado.
- ¥ Valorar as diferenzas individuais.
- ¥ Utilizar modelos colaborativos, tarefas integradas, traballo por proxectos, aprendizaxe-servizo.
- ¥ Preparar materiais e estratexias adaptadas á diversidade do alumnado.
- ¥ Fomentar a aprendizaxe con actividades da vida real.
- ¥ Prestar unha atención permanente ao desenvolvemento emocional do alumnado.

E cando se abordan os procesos lector e escritor é preciso traballar, previamente, a conciencia fonolóxica, as correspondencias grafema-fonema, a fluidez lectora, o vocabulario, as estratexias de comprensión de textos, a metacognición e a autorregulación, que levan á comprensión. É dicir, que se fai, para que, como, etc.

Por iso, a comprensión lectora debe abordarse desde o coñecemento de vocabulario, a fluidez lectora, o principio alfabético (relación sistemática entre letras e sons) e a conciencia fonémica (unidades de sons -sílabas, palabras-). E a expresión escrita, desde a precisión ortográfica natural, o desenvolvemento caligráfico e a conciencia léxica e silábica.

E se esa é a liña para intervir con todo o alumnado, máis, se cabe, cando se trata de alumnado con dificultades específicas da aprendizaxe. Por iso, a liña metodolóxica pode actuar como auténtico factor de prevención.

4.2. Orientacións para o propio alumnado

Moitos nenos e nenas non entenden completamente a natureza da súa dificultade específica da aprendizaxe, o que pode levar a que tendan a culparse a si mesmos das súas dificultades, provocando inseguridade, condutas non adecuadas, pouca motivación cara as tarefas escolares e, moitas das veces, retraemento social. De aí a necesidade dunhas orientacións para o propio alumno ou alumna, para que esta realidade non chegue a danar a súa autoestima, sentíndose menos capaz de afrontar os retos diarios, tanto académicos como persoais.

O auto-coñecemento -incluíndo a aceptación da propia realidade e o coñecemento das estratexias de aprendizaxe usadas-, pode ser unha peza clave para a mellora dos resultados académicos do alumnado con dislexia e/ou outras dificultades específicas da aprendizaxe.

En consecuencia, entre as orientacións que poden promover unha mellora no funcionamento escolar do alumnado con dislexia e/ou outras dificultades específicas da aprendizaxe, útiles tamén para o resto do alumnado, poden citarse:

- ¥ Coñecemento da natureza da dificultade específica da aprendizaxe e das repercusións desta no seu desenvolvemento e no seu funcionamento escolar.
- ¥ Descubrimento e reforzo dos seus puntos fortes (habilidades, destrezas).
- ¥ Recoñecemento das medidas de atención á diversidade que se están poñendo ao seu dispor.
- ¥ Establecemento de metas realistas, alcanzables.
- ¥ Adquisición e uso de estratexias de autocontrol e relaxación.
- ¥ Desenvolvemento da auto-responsabilidade na vida diaria, co coñecemento e uso de rutinas.
- ¥ Coñecemento do seu ritmo de aprendizaxe e do proceso que segue para aprender.
- ¥ Planificación do seu horario de traballo, tendo en conta os tempos dos que dispoñen e as súas preferencias.
- ¥ Uso dunha axenda na que anotar as tarefas escolares, os exames, os recados, as notas, etc.
- ¥ Asegurarse de que conta cos materiais necesarios para o traballo e/ou estudo, colaborando entre os compañeiros e compañeiras.
- ¥ Adquisición de hábitos de estudo eficaces: buscar un sitio onde se traballe cómodamente e sen elementos de distracción; practicar a realización de resumos, esquemas, mapas conceptuais; etc.
- ¥ Adestramento en estratexias para mellorar a memoria, con regras mnemotécnicas propias que favorezan o almacenamento e a recuperación da información.
- ¥ Adestramento en auto-instrucións.
- ¥ Uso de carteis e notas de cores das cousas que se esquecen.
- ¥ Demanda ao profesorado das explicacións necesarias das cousas que non entende.
- ¥ Mellora no uso e no coñecemento das distintas ferramentas informáticas e audiovisuais en canto facilitadoras da aprendizaxe.
- ¥ Uso dun dicionario que conte co alfabeto enteiro nas marxes.

4.3. Orientacións para o centro educativo

Os centros educativos -froito da súa autonomía pedagóxica, de organización e de xestión- contan cun instrumento que permite establecer as liñas xerais para dar resposta á diversidade do alumnado. Ese instrumento é o proxecto educativo.

O proxecto educativo, como se dispón no artigo 121.1 e 121.2 da propia LOE, debe recoller: os valores, os obxectivos e as prioridades de actuación ..., a concreción dos currículos ..., o tratamento transversal nas áreas, materias ou módulos da educación en valores e outras ensinanzas ..., as características do ámbito social e cultural do centro ..., a forma de atención á diversidade do alumnado e a acción tutorial, etc.

En consecuencia, para contribuír ao desenvolvemento persoal de cada alumna e cada alumno, así como ao desenvolvemento profesional do profesorado, os centros, no seu proxecto educativo, así como nos distintos plans e/ou programas que o desenvolven, deben adoptar decisións sobre os aspectos que farán posible esa adecuada atención á diversidade, dentro dun sistema educativo inclusivo, equitativo e de calidade. E entre eses aspectos, que son os que lle dan carácter singular a cada centro educativo, están as seguintes culturas: da colaboración e da coordinación, do diálogo, do profesorado mediador, da participación e da autonomía na aprendizaxe, da innovación e da creatividade, do esforzo, da funcionalidade das aprendizaxes, dos recursos tecnolóxicos, da avaliación formativa e da meta-avaliación, e das emocións e dos afectos.

E se o dito anteriormente é necesario para promover unha adecuada atención da diversidade, no caso do alumnado que presenta dificultades específicas da aprendizaxe considérase conveniente:

- ✖ Establecer liñas metodolóxicas, a nivel de centro e de etapa educativa, que favorezan a aprendizaxe do alumnado con estas dificultades.
- ✖ Consensuar no centro a elección dos métodos de lectura e de escritura a empregar, así como a temporalización das aprendizaxes.
- ✖ Potenciar ao máximo a coordinación e transición entre as distintas etapas, especialmente o tránsito de educación infantil -por ser onde se inicia a prelectura e a preescritura- e os primeiros cursos de educación primaria, onde xa se aborda a aprendizaxe da lectura e da escritura propiamente ditas.

- ¥ Promover plans de formación permanente do profesorado (PFPP) de cara a reflexión sobre aspectos metodolóxicos e a incidencia dos mesmos nas dificultades específicas da aprendizaxe.
- ¥ Fomentar a información e a formación do profesorado sobre estratexias para a atención na aula do alumnado con dificultades específicas de aprendizaxe.
- ¥ Establecer, de xeito claro, as propostas para a atención ao alumnado con dislexia e/ou outras dificultades específicas da aprendizaxe.
- ¥ Dotar as aulas de medios tecnolóxicos actualizados e fomentar o seu emprego.
- ¥ Sensibilizar a toda a comunidade educativa sobre aspectos relacionados coas dificultades específicas da aprendizaxe e as respostas educativas posibles.
- ¥ Empregar as axendas escolares, sobre todo nos primeiros cursos da ensinanza obrigatoria.
- ¥ Poñer en marcha un programa de detección tempera das dificultades específicas da aprendizaxe.
- ¥ Optimizar os recursos humanos do centro para a atención ao alumnado con dificultades específicas da aprendizaxe.

4.4. Orientacións para o equipo docente

Os equipos docentes, sabedores das dificultades que presentan as alumnas e os alumnos con dificultades específicas da aprendizaxe, das causas e das consecuencias desas dificultades, deben axustar o seu enfoque metodolóxico a cada unha desas realidades, considerando tanto as tarefas propostas e a súa avaliación como a promoción da motivación e o coidado da autoestima. E, cando sexa necesario, deberán poñer a disposición do alumnado medidas de reforzo educativo.

En consecuencia, o profesorado deberá:

- ¥ Facerlle saber que coñece as súas dificultades, polo que se lle van proporcionar recursos para que no seu proceso de aprendizaxe teña as mesmas oportunidades cós seus compañeiros e compañeiras.
- ¥ Planificar algunha tarefa ou actividade na que destaque, proporcionándolle recoñecemento ante os compañeiros e compañeiras.

- ¥ Comentar con el ou con ela os recursos que lle van axudando e resultando útiles, valorando as melloras que vai tendo e corrixindo os posibles erros.
- ¥ Non dar os resultados das cualificacións en voz alta.
- ¥ Facer observacións positivas sobre o seu traballo, reforzando aquilo que necesita mellorar.
- ¥ Colocar ao alumno ou á alumna nun lugar no que poida recibir a maior cantidade de información de forma correcta así como para que o profesorado poida comprobar que esa información lle chega ben e a interpreta de forma adecuada.
- ¥ Asegurar que a elección dos compañeiros e das compañeiras, cando se organicen traballos en grupo, se realice de forma equitativa, de xeito que se contribúa ao desenvolvemento de todos eles e elas, tanto desde o punto de vista curricular como social.
- ¥ Escribir os puntos clave e as palabras novas ao principio da clase, para axudarlle a seguir as explicacións, usando unha tipografía (serifada, arial, etc.) que defina ben cada letra e un tamaño (12 ou 14) e un interliado (1,5 ou 2) que facilite a súa lectura. É aconsellable que o fondo do texto sexa en cor crema ou pastel suave, pero non en branco, para evitar que resulte deslumbrante.
- ¥ Utilizar apoios visuais (mapas conceptuais, esquemas, organizadores gráficos, etc.) que lle permitan relacionar os conceptos novos coa experiencia previa.
- ¥ Proporcionar con antelación o material escrito necesario para seguir a clase, tendo en conta a dificultade deste alumnado para tomar notas e, ao mesmo tempo, atender as explicacións.
- ¥ Verificar que ten todo o material e os apuntamentos necesarios para o estudo.
- ¥ No caso de practicar lecturas en voz alta, proporcionarllas con suficiente antelación para que as poida preparar, evitando, deste xeito, tensións que menoscaben a súa autoestima.
- ¥ Asegurarse que entende as tarefas, polo que é adecuado dividilas, variar o formato e verificar a súa comprensión. Non dubidar en repetirlle e explicarlle as cousas as veces que sexa necesario.

- ¥ Proporcionar instrucións, tanto orais como escritas, claras, concisas e secuenciadas en pasos.
- ¥ Permitir o uso das tecnoloxías da información e da comunicación na aula (calculadoras, gravadoras, tabletas, lectores electrónicos, dicionarios, ortografía, texto para os programas de voz, audio libros, ...), que poden ser ferramentas moi útiles.
- ¥ Corrixir as tarefas de forma individualizada co alumno ou coa alumna, valorando os traballos polo seu contido e non pola súa forma, e non abusando da cor vermella nas correccións. Mellor usar cores non prohibitivas. Ó, dar sempre a palabra ou a resposta correcta e evitar tachar os erros -preferiblemente rodealos-.
- ¥ Darlle todo o tempo que necesite para terminar as súas tarefas.
- ¥ Fomentar o uso de axendas e/ou calendarios, comprobando que a información anotada é correcta.
- ¥ Non limitarlle a súa actividade a tarefas simples, pero si dosificarlle a cantidade de traballo, tendo en conta que lle levará máis tempo facelo c— resto do alumnado, tanto na casa como na clase. O equipo docente coordinará e organizará a cantidade de traballo que se lle pode mandar para a casa diariamente.
- ¥ Facer observacións positivas sobre o seu traballo, sen deixar de sinalarlle aquilo no que necesita mellorar e a forma de facelo.
- ¥ Na medida do posible, evitar que teña que copiar o enunciado dos exercicios, para non consumir o tempo que necesita para entendelos e para dar as respostas.
- ¥ Permitirlle o uso do ordenador para entregar traballos escritos.
- ¥ Adaptar os libros de lectura ao nivel lector do alumno ou da alumna e ás súas preferencias.

4.5. Orientacións para a familia

A familia xoga un papel moi importante no apoio emocional e escolar de todo o alumnado; apoio que debe ser máis persistente no caso de alumnado con dislexia e/ou dificultades específicas da aprendizaxe.

O neno ou nena con dislexia e/ou dificultades específicas da aprendizaxe buscará na súa familia unha explicación ao que lle ocorre, sendo a familia o seu principal

apoio. É moi importante explicarlle á súa filla ou ao seu fillo que a súa dificultade na aprendizaxe non está relacionada coa súa capacidade intelectual nin co seu traballo e esforzo, pero que co apoio da familia e do profesorado mellorará no seu proceso de aprendizaxe.

É preciso evitar que a preocupación das familias aumente os problemas do neno ou da nena, incrementando a súa angustia. Débese deixar moi claro que poden ter éxito. Así mesmo, é importante desenvolver a autoestima a todos os niveis, en especial cando se senta decepcionado ou fracasado, sen caer na sobre-protección ou no control excesivo, considerando ao seu fillo ou filla co seu propio nivel e rendemento. Facerlle saber que o éxito pode implicar gran cantidade de esforzo, constancia e compromiso, pero que se comprende o seu problema e que recibirá unha axuda específica para iso.

A implicación e a axuda das familias cos fillos e coas fillas que teñen dificultades específicas da aprendizaxe correlaciona positivamente coa mellora dos seus procesos de aprendizaxe. En consecuencia, débense potenciar as relacións familia-escola, de xeito que se produza unha adecuada colaboración, na que as familias contribúan a poñer en práctica as orientacións procedentes do equipo docente e este escoite e dea resposta ás demandas das familias.

Algunhas indicacións que se lles recomenda ás familias, para procurar a mellora do seu fillo ou da súa filla con dislexia e/ou outras dificultades específicas da aprendizaxe, son as seguintes:

- ✖ Axudarlle a que aprenda a organizar o traballo, a que saiba calcular canto tempo lle supoñerá realizar as tarefas escolares ou preparar un exame, prevendo as pausas para evitar a fatiga excesiva. Recorrer a axendas visuais das diferentes actividades, tarefas, etc.
- ✖ Axudarlle a que sexa capaz de organizar os materiais necesarios para as clases diarias e para as actividades extraescolares.
- ✖ Utilizar códigos de cores para favorecer a localización das cousas que necesita.
- ✖ Axudarlle a xestionar a súa axenda, de forma diaria e semanal.
- ✖ Facer xogos de memoria simples, para axudarlle a preparar exames, e regras mnemotécnicas, para lembrar regras ortográficas, etc.
- ✖ Axudarlle a facer mapas conceptuais para mellorar as súas técnicas de traballo intelectual.

- ¥ Utilizar recursos informáticos e técnicos adecuados ás súas dificultades.
- ¥ Aproveitar calquera situación da vida cotiá para despertar a curiosidade dos nenos e nenas por todo tipo de texto escrito: literario, funcional e de información ou consulta.
- ¥ Falar e escoitar ao seu fillo ou filla, utilizando unha linguaxe rica e expresiva.
- ¥ Interesarse polo que pasan na escola.
- ¥ Prestar atención ás preguntas dos nenos e nenas sobre a lectura, mesmo antes de que empecen a aprender formalmente a ler e a escribir.
- ¥ Practicar a lectura en voz alta de contos e outro tipo de textos: libros ilustrados sobre animais, adiviñas, trabalinguas, xogos de palabras, poesías, etc; achegando o seu fillo ou filla aos mundos maravillosos creados pola literatura.
- ¥ Conectar o que lén co que sucede na vida cotiá.
- ¥ Cantarlles cancións, lerlles libros de rimas e dicirlles trabalinguas divertidos. Estes axudan a que os nenos e nenas se volvan sensibles aos diferentes sons que conteñen as palabras. Pódense utilizar monicreques para facer a actividade máis atractiva.
- ¥ Continuar coas suxestións recomendadas para educación infantil.
- ¥ Presentar a lectura como unha maneira divertida e emocionante de ocupar o tempo libre.
- ¥ Deixarlle claro que a familia comprende as súas dificultades, que sempre estará ao seu lado para axudarlle, que lograrán avances aínda que lle custe moito e que poderán contar con axuda específica para iso.
- ¥ Valorar os seus progresos na lectura.
- ¥ Propiciar un clima agradable e relaxado para a práctica da lectura.
- ¥ Suxerir lecturas, non obrigarlle a ler.
- ¥ Ser paciente co ritmo de lectura do seu fillo ou filla. O mellor que pode facer este ou esta é ler detidamente cada palabra. Como pai ou nai evitar animarlle a adiviñas.

- ¥ Favorecer o hábito da lectura. A mellor maneira de facelo é poñelo en práctica cada día. É recomendable dedicar todos os días un tempo á lectura en contextos lúdicos, tales como a lectura compartida ou lectura de contos.
- ¥ Practicar xogos diversos que axuden a desenvolver a conciencia fonolóxica (dominó de letras, encrucillados, vexo-vexo, palabras encadeadas).
- ¥ Traballar en todo momento en colaboración co profesorado.
- ¥ Axudarlle a planificar as tarefas longas.
- ¥ Realizar actividades para fomentar a comprensión: que lle conte o que leu, prediga o que cre que pasará na historia, faga preguntas ou aclare termos, etc.
- ¥ Servir de modelo e ler. Os nenos e nenas imitan o que ven e valoran o que os adultos fan. Ir á biblioteca con frecuencia, onde hai actividades para toda a familia (lectura de contos, ordenadores, axuda coas tarefas e outros eventos para o goce de toda a familia).
- ¥ Dar apoio emocional e social: aumentar a súa autoestima reforzando os seus éxitos e os seus logros, recoñecendo o seu esforzo.
- ¥ Axudarlle a distribuír as tarefas escolares de acordo a un plan de traballo, plasmando de forma visual.
- ¥ Na casa, poñer os libros ao alcance dos seus fillos e fillas, de forma que poidan ler unha e outra vez os que lles gusten (non é sempre necesario comprar libros, poden ser de préstamo ou intercambiados con familiares e amizades).
- ¥ Converter a lectura nunha actividade de cada día.
- ¥ Falarlles durante as comidas e noutros tempos en que a familia estea xunta. Os nenos e as nenas aprenden mellor as palabras cando as oen frecuentemente.
- ¥ Aproveitar toda oportunidade para presentarlle palabras novas e interesantes.
- ¥ Preguntar ao profesorado de que forma se lles pode axudar.
- ¥ Manter as boas prácticas da etapa anterior, adaptándoas á idade dos seus fillos e fillas e coidando todo o que ten que ver coa organización

e co desenvolvemento emocional. En todo caso, nesta etapa c—mpre que as familias:

- ¥ Falen co seu pïlo ou pïlla sobre as esixencias da nova etapa educativa.
- ¥ Realicen un seguimento adecuado das tarefas escolares, dos traballos entregados, dos exames realizados, etc. Non se trata de controlar por controlar, sen—n de que perciban que na sœa familia preocœpanse polo seu quefacer diario.
- ¥ Axuden, cando sexa necesario, na planiÞcaci—n escolar, na organizaci—n dos tempos de estudo, etc.
- ¥ Valoren sistematicamente os logros conseguidos polo seu pïlo ou pïlla.
- ¥ Pero todas esas ÒaxudasÓ deben orientarse a un incremento da autonom’a persoal, do autocontrol, e a un axuste da autoestima.

(Para mþis informaci—n ver: Mar’n e Fajardo, 2018)

A avaliación dos procesos de ensino e de aprendizaxe ten que servir para informar deses procesos e, ao mesmo tempo, para orientar a todas as persoas que participan neles. En consecuencia, cando se dirixen as miradas cara aos criterios de avaliación e cara aos estándares que concretan o que o alumnado debe saber, comprender e saber facer, e cando iso se fai co coecemento e implicación das alumnas e dos alumnos, a mellora da calidade educativa está garantida. Por iso, a avaliación hai que entendela como un continuo, que forma parte dos procesos de ensino e de aprendizaxe e que ten como principal finalidade obter información que permita adecuar o proceso de ensino ao progreso real na construción de aprendizaxes por parte de cada unha das alumnas e dos alumnos.

Avaliar, polo tanto, é un proceso individual, singular de cada persoa, polo que hai que considerar as súas circunstancias persoais e adaptarse a particular forma de ser e de aprender de cada quen. E sendo así para a totalidade do alumnado, con máis razón para o alumnado con dislexia e/ou outras dificultades específicas da aprendizaxe. Por iso, cando se trata de avaliar curricularmente a estas alumnas e alumnos -sempre desde os principios de avaliación continua, global e formativa- cómpre considerar aspectos como os que seguen:

- ¥ Asegurarse de que entenden o que se lles demanda. E para iso hai que explicarlles, verbalmente ou polo medio que mellor se adapte, as tarefas que se propoñen. E explicarllelles tantas veces como sexan necesarias. Este proceso é independente de que saiban a resposta ao que se lles demanda. Primeiro hai que asegurarse de que comprenden o que se lles pide.
- ¥ Na medida do posible, usar a avaliación oral en lugar da escrita, pois o traslado da información, tanto na escritura como nas operacións, posiblemente non reflicta as súas competencias. Se este alumnado é máis competente na comunicación verbal non debe haber ningún problema en que sexa ese medio o usado na maioría dos procesos de avaliación dos seus coecementos, da súa competencia curricular.

- ¥ Cando se use a forma escrita para avaliar, evitar preguntas que requiran unha resposta moi elaborada. Mellor optar por preguntas de SI/NON, de VERDADEIRO/FALSO, de PASO A PASO, de RESPONSA CURTA, etc., e non penalizar os posibles erros ortográficos ou ser tolerantes con eles. Igualmente, débese permitir que expliquen oralmente o que escribiron ou querían escribir.
- ¥ Facilitarlles, con suficiente antelación, toda a información necesaria sobre o modelo de exame, a súa estrutura, a forma de complementalo, etc.
- ¥ En sesións de traballo colaborativo, usar a avaliación grupal como recurso, onde aforan as fortalezas de cada quen.
- ¥ Darlles todo o tempo que necesiten para rematar as tarefas e, de ser o caso, dosípcas, repartírlas no tempo. Tamén é conveniente adecuar o formato (tipografía -sacanda, arial, etc.- que dependa ben cada letra, tamaño -12 ou 14- e interliado -1,5 ou 2-) e resaltar as palabras clave (utilizando negritas en lugar de subliados e de cursivas), de xeito que facilite a súa lectura e comprensión.
- ¥ Evitar que teñan que copiar as preguntas dun exame, das impresións e en monodoseos (cada pregunta, cada operación a realizar debe diferenciarse do conxunto ou da globalidade da actividade). O mesmo, sempre que sexa posible, nas tarefas do día a día.
- ¥ Evitar as dobres negacións na formulación das preguntas.
- ¥ Corrixírlas e comentarlas persoalmente as súas producións, as súas elaboracións, usando todo tipo de exemplos e de forma reiterada.
- ¥ Permitírlas o uso das tecnoloxías da información e da comunicación en todas as tarefas posibles, especialmente como apoio ás súas dificultades na escritura e no cálculo. Taboas de multiplicar, calculadoras, taboas periódicas, etc. deben estar ao dispor do alumnado en todo tipo de probas de avaliación.
- ¥ Evitar as connotacións negativas nas correccións das súas tarefas, explicándolles o que debían contestar e como podían facelo.
- ¥ Axustar a cantidade de tarefas ao que se pretende comprobar, medir, avaliar. Non se trata de simplificar as tarefas senón de axustar a cantidade e o medio, e ser coherentes na progresividade da complexidade ou dificultade.
- ¥ Manterlles o mesmo nivel de esixencia co resto do alumnado. O que deben ser distintos son os procedementos, os tempos, etc.

- ¥ Permitirlles o uso de esquemas, de gráficos e de todo aquilo que facilite a súa comprensión.
- ¥ Axudarlles a revisar todas as respostas nas probas ou tarefas escritas.
- ¥ Distribuír adecuadamente as probas específicas de avaliación, con suficiente antelación e evitando a coincidencia de varias no mesmo día.
- ¥ Valorar, de forma relevante, o traballo do día a día, o esforzo, a actitude, etc. Considerar o conxunto do proceso, non só o resultado.

E a estes aspectos específicos debe sumarse un extraordinario coidado do desenvolvemento psicolóxico, do terreo emocional. E para iso o alumno ou a alumna ten que saber, ten que experimentar que o profesorado coñece e comprende a súa realidade, que lle vai axudar en todo o que precise, que lle vai a conceder todo o tempo necesario, que vai permitir que manifeste a súa competencia da forma que mellor lle resulte, pero que tamén lle vai esixir esforzo e rendemento acorde ao seu potencial.##

Os alumnos e as alumnas con dislexia e/ou outras dificultades específicas da aprendizaxe precisan un seguimento permanente respecto da intervención psicoeducativa levada a cabo, tanto para observar a eficacia desa intervención canto para verificar se as medidas de atención á diversidade propostas no informe psicopedagóxico para dar resposta ás necesidades específicas de apoio educativo que presentan son as adecuadas. E este seguimento debe realizarse, cando menos, nestes catro niveis:

- a. D'a a d'a debe analizarse coa alumna ou co alumno con dislexia e/ou outras dificultades específicas da aprendizaxe o proceso seguido nas súas tarefas de aprendizaxe, a planificación do seu traballo, a aplicación das orientacións facilitadas polo profesorado, o control exercido no conxunto do proceso, as melloras que son posibles, etc. Iso permite, por un lado, un axuste constante da intervención e, por outro, un incremento do autocontrol e do auto-coñecemento, aspectos todos favorecedores da meta-aprendizaxe.
- b. O profesorado non só ten que garantir que o alumnado realice o seguimento diario do seu traballo e axudarlle a que modifique, de ser o caso, os procedementos que non foron axeitados e as tarefas que non executou debidamente, senón que ten que analizar, tamén con frecuencia diaria, se o seu proceso de ensino é o adecuado para abordar as dificultades do alumnado e se as medidas que lle ofrece producen os efectos agardados. E de non ser así deberíase modificar e/ou axustar o proceso de ensino. E en todo este ámbito resulta imprescindible a colaboración do equipo docente, coordinado polo profesorado tutor.
- c. A xefatura do departamento de orientación, autora da avaliación psicopedagóxica e/ou psicoeducativa, coa identificación das necesidades educativas e as orientacións para a intervención docente, deberíase levar a cabo o seguimento que figure no informe psicopedagóxico, coa periodicidade que nel se determinase. Neste

nivel de seguimento analizarase a información do seguimento realizado polo equipo docente e valoraranse o desenvolvemento dos procesos de ensino e de aprendizaxe, a coordinación do equipo docente e a aplicación das medidas educativas propostas no informe psicopedagógico. Igualmente, de ser o caso, decidírase sobre novas medidas que poida necesitar o alumno ou a alumna.

- d. . A familia do alumnado con dislexia e/ou outras dificultades específicas da aprendizaxe será informada sobre as medidas de atención educativa propostas para a alumna ou o alumno, sobre o seu funcionamento ou eficacia e sobre calquera outro cambio ou axuste que se puidese producir ao longo da súa escolarización

No informe de avaliación individualizado que se elabore ao remate do curso, o profesorado titor, asesorado polo orientador ou pola orientadora do centro, recollerá información do alumno ou da alumna referida ás medidas educativas adoptadas, aos resultados de ditas medidas e ás orientacións ou propostas para o seguinte curso escolar.

Ao comezo de cada curso, o orientador ou a orientadora será o encargado de informar ao profesorado titor e ao equipo docente das necesidades específicas de apoio educativo do alumnado con dislexia e/ou outras dificultades específicas da aprendizaxe e das medidas propostas, en base ao informe psicopedagógico e á información do equipo docente do curso anterior e da familia.

Por outra parte, ademais dos informes que acompañen o traslado da documentación do alumnado cando cambia de centro e/ou de ensinanzas, cómpre que nos documentos oficiais de avaliación figuren as medidas de atención á diversidade que recibiu o alumnado con dislexia e/ou outras dificultades específicas da aprendizaxe. A recollida desta información nos documentos indicados é fundamental para darlle continuidade ás mesmas e/ou para a oferta de novas medidas educativas ao longo do seu proceso formativo.

Os sistemas educativos, en xeral, e o profesorado, en particular, teñen a obriga de poñer a disposición do alumnado todo o que este necesita para aprender. E na sociedade actual o ensino e a aprendizaxe non poden entenderse sen o uso das tecnoloxías da información e da comunicación (TIC).

Os recursos dixitais fan posible, entre moitas outras cousas, que o alumnado compense e/ou complemente certas dificultades, use distintas vías sensoriais para acceder á información e ao currículo, comprenda o mundo no que vive e interaccione con el. Pois sendo así para a totalidade do alumnado, no caso do que presenta dislexia e/ou outras dificultades específicas da aprendizaxe o emprego das tecnoloxías da información e da comunicación facilitan o traballo en campos como: decodificación e ortografía, fluidez e velocidade, comprensión lectora, lectura e escritura, campos semánticos e operacións aritméticas. De todas as formas, non hai que entender o uso das TIC como elementos chamados a substituír o desenvolvemento dos procesos de ensino e de aprendizaxe da lectura, da escritura e do currículo, nin das medidas adoptadas polo persoal docente, senón como elementos para facilitar e contribuír a mellorar eses procesos. Sen embargo, a instrución directa e as instrucións explícitas, nas que deben basearse as intervencións, son máis efectivas cós instrucións mediadas por programas.

En consecuencia, tendo en conta a cantidade de recursos e a variabilidade de contidos, pola lóxica innovación implícita aos mesmos, así como os continuos cambios nas localizacións destes recursos en internet, realízase unha proposta breve, pero útil, de recursos TIC adecuados para a intervención educativa do alumnado con dislexia e/ou outras dificultades específicas da aprendizaxe; recursos entre os que poden destacarse:

- ¥ Escñner portátil, que permite converter documentos de texto en documentos editables e, ao mesmo tempo, pode traducilos e, incluso, reproducilos en audio.
 - ¥ Libro electrónico, nos que se pode modificar o espaciado, o formato de letra e, nalgúns casos, converter o texto a voz.
 - ¥ Portátil ou tablet con corrector ortográfico, gravadora de voz, formato de texto, etc.
 - ¥ Calculadora, moi útil para asegurar a correcta realización das operacións unha vez que se domina a súa mecánica.
-
- ¥ Modificar formatos, corrixir automaticamente, etc.
 - ¥ Converter textos a voz e voz a texto.
 - ¥ Elaborar mapas conceptuais.
 - ¥ Mellorar a velocidade lectora.
 - ¥ Incrementar o vocabulario.
 - ¥ Mellorar a ortografía.
-
- ¥ Páxinas web do Ministerio de Educación e Formación Profesional e das consellerías de educación das distintas comunidades autónomas.
 - ¥ Xogos educativos.
 - ¥ Webs de asociacións de dislexia (exemplos: <https://agadix.es>, <http://plataformadislexia.org>, etc.)
 - ¥ Webs de departamentos de orientación de centros educativos (exemplos: [orientacionandujar](http://orientacionandujar.com), [PTsansuena](http://PTsansuena.com), etc.).
 - ¥ Páxinas web que permiten descargar distintas fontes para facilitar a lectura (exemplos: <https://opendyslexic.org>, <https://www.dafont.com/es/>).

- Aguilera, A. (Coord.) (2004). *Introducción a las dificultades de aprendizaje*. Madrid: McGraw-Hill.
- Alvarez, L., González-Pienda, J. A., González-Castro, P. e Novéaz, J. P. (2007). *Prácticas de psicología de la educación. Evaluación e intervención psicoeducativa*. Madrid: Pirámide.
- American Psychiatric Association (APA). DSM-5 (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, 5ª Edición*. Barcelona: Masson.
- Artigas-Pallarés, J. y Narbona, J. (Eds.) (2011). *Trastornos del neurodesarrollo*. Barcelona: Viguera.
- Artigas-Pallarés, J., Guitart, M. y Gabau-Vila, E. (2013). *Bases genéticas de los trastornos del neurodesarrollo*. Revista de Neurología, 56, 523-534.
- Badian, N. (1999). *Persistent arithmetic, reading or arithmetic and reading disability*. Annals of Dyslexia, 49, 45-69.
- Bakker, D. J. (1992). *Neuropsychological classification and treatment of dyslexia*. Journal of Learning Disabilities, 25, 102-109.
- Benedet, M. J. (2011). *Los cajones desastre*. Madrid: CEPE.
- Benedet, M. J. (2013). *Cuando la "dislexia" no es dislexia. Un acercamiento desde la neurociencia cognitiva*. Madrid: CEPE.
- Bermejo, V. y Blanco, M. (2009). *Perfil matemático de los niños con dificultades específicas de aprendizaje en matemáticas en función de su capacidad lectora*. Enseñanza de las ciencias, 27 (3), 381-392.
- Boder, E. (1973). *Development dyslexia: A diagnostic approach based on three typical reading patterns*. Development Medicine and Child Neurology, 15, 663-687.

- Buchholz, J. & Davies, A. (2007). *Attentional blink deficits observed in dyslexia depend on task demand*. Vision Research, 47, 1292-1302.
- Campos, J. (2013). *Retraso madurativo neurológico*. Revista de Neurología, 57 (Supl 1), 211-219.
- Cuetos, F. (2009). *Dislexias evolutivas: un puzzle por resolver*. Revista de Logopedia, Foniatr'a y Audiolog'a, 29, 78-84.
- Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura (Educación infantil y primaria)*. Madrid: Wolters Kluwer.
- DePor, S. (1996). *Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora*. Infancia y Aprendizaje, 73, 49-63.
- DePor, S., y Serrano, F. (2011). *La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito*. Revista de Logopedia, Foniatr'a y Audiolog'a, 31(1), 2-13.
- DePor, S., Serrano, F. y Gutiérrez, N. (2015). *Dificultades específicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Echegaray-Bengoa, J. y Soriano-Ferrer, M. (2016). *Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: implicaciones educativas*. Aula Abierta, 44, 63-69.
- Fernández, F., Llopis, A. M. y De Pablo, C. (2017). *La dislexia. Origen, diagnóstico y recuperación*. Madrid: CEPE.
- Frith, U. (1999). *Paradoxes in the definition of dyslexia*. Dyslexia, 5, 192-214.
- Frith, U. (2002). *Resolving the paradoxes of dyslexia*. En G. Reid y J. Wearmouth (eds.), *Dyslexia and Literacy. Theory and Practice*, 69-83. Chichester: John Wiley and Sons.
- Geary, D. C. (2010). *Mathematical disabilities. Reflections on cognitive, neuropsychological, and genetics components*. Learning and Individual Differences, 20 (2), 130-133.
- González, D., Jiménez, J. E., García, E., Díaz, A., Rodríguez, C., Crespo, P. y Ariles, C. (2010). *Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria*. European Journal of Education and Psychology, 3, 2, 317-327.

- Goswami, U. (2015). *Children's cognitive development and learning*. Cambridge Primary Review Trust. University of York.
- Grigorenko, E. L. (2001). *Developmental dyslexia: An update on genes, brains, and environments*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42, 91-125.
- Grigorenko, E. L. (2004). *Genetic bases of developmental dyslexia: a capsule review of heritability estimates*. Enfant, 56, 273-288.
- Gross-Tsur, V., Manor, O. y Shalev, R.S. (1996). *Developmental dyscalculia: Prevalence and demographic features*. Developmental Medicine and Child Neurology, 38, 25-33.
- Habib, M. (2000). *The neurological basis of developmental dyslexia: An overview and working hypothesis*. Brain, 123, 12, 2373-2399.
- Hamill, D.D. (1990). *On defining learning disabilities: An emerging consensus*. Journal of Learning Disabilities, 23, 74-84.
- Jiménez, J.E. (Coord.) (2012). *Dislexia en español. Prevalencia e indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos*. Madrid: Pirámide.
- Jiménez, J.E. y Ortiz, M.R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Jordan, N. C., Hanich, L. B. y Kaplan, D. (2003). *A longitudinal study of mathematical competencies in children with specific mathematics difficulties versus children with comorbid mathematics and reading difficulties*. Child Development, 74 (3), 834-850.
- Kavale, K. A., Holdnack, J. A., & Mostert, M. P. (2005). *Responsiveness to intervention and the identification of specific learning disability: A critique and alternative proposal*. Learning Disability Quarterly, 28 (1), 2-16.
- López Sala, A. (coord.) e Colom, R.; Boix, C.; Sans, A.; Sanguinetti, A.; Palacio, A.; Massagué, M.; Garau, M.; Suades, E.; Ristol, B.; Serra, C. (2015): *Prácticas curso educación emocional USC* Barcelona: Horsori Editorial, S.L.
- Luque, D., Romero, J., Rodríguez, J. K. y Lavigne, R. (2002). *Dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. Características en educación primaria*. En M. I. Fajardo, M. I. Ruiz, A. Díaz, F. Vicente y J. E. Julve (Eds.), Necesidades educativas especiales: Familia y educación (pp. 197-208). Badajoz: PSICOEX.
- Luria, A. R. (1980): *Fundamentos de neurolingüística*. Barcelona: Toray-Masson.

Marín, D. e Fajardo, I. (2018). *Intervención psicoeducativa en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*. Valencia: Tirant Humanidades.

Matute, E. y Guajardo, S. (2012). *Dislexia. Definición e intervención en hispanohablantes*. México: Manual Moderno.

Miranda, A. y Gil-Llario, M. D. (2001). *Las dificultades de aprendizaje en las matemáticas: concepto, manifestaciones y procedimientos de manejo*. Revista de Neurología Clínica, 2(1), 55-71.

Miranda, A., Vidal-Abarca, E. y Soriano, M. (2000). *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.

Organización Mundial de la Salud (OMS/WHO). CIE-10 (1998). *Trastornos Mentales y del Comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. 10ª Rev. Madrid: Meditor.

P. Das, J.; Garrido, M. C.; González, M.; Timoneda, C. e Pérez-Clavarez, F. (2001): *Dislexia y dificultades de lectura. Una guía para maestros*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.

Pérez González, J. (2006). *Dificultades en la escritura: disortografías*. En J.L. Gallego (Dir.), Enciclopedia temática de logopedia (pp. 231-249). Málaga: Aljibe.

Portellano, J. A. (1985). *La disgrafía. Concepto, diagnóstico y tratamiento*. Madrid: CEPE.

Portellano, J. A. (2005). *Introducción a la neuropsicología*. Madrid: McGraw-Hill.

Portellano, J. A. (2008). *Neuropsicología infantil*. Madrid: Síntesis.

Portellano, J. A. (2010). *Rehabilitación de la disgrafía*. Madrid: CEPE.

Portellano, J. A. (2018). *Evaluación neuropsicológica infantil*. Madrid: Síntesis.

Rivas, R. M. y Fernández, P. (2011). *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Madrid: Pirámide.

Rivas, R. M. y López, S. (2015). *Dificultades en el desarrollo y del aprendizaje*. Madrid: Pearson. (eBook en formato PDF).

Rivas, R. M., Taboada, E. M. y López, S. (2006). *Intervención en un caso de dificultades lecto-escritoras*. En F. X. Méndez, J. P. Espada y M. Orgilés (Eds.), Intervención psicológica y educativa con niños y adolescentes (pp. 403-433). Madrid: Pirámide.

- Roselli, M. y Matute, E. (2012). *La neuropsicología del desarrollo típico y atípico de las habilidades numéricas*. Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, 11, 1, 123-140.
- Shaw, S. F., Cullen, J. P., Maguire, J. M., y Brinckerhoff, L. C. (1995). *Operationalizing a definition of learning disabilities*. Journal of Learning Disabilities, 28 (9), 586-597.
- Sousa, D. A. (Edit.) (2017). *Neurociencia educativa. Mente, cerebro y educación*. Madrid: Narcea.
- Stanovich, K. E. (1986). *Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*. Reading Research Quarterly, 21 (4), 360-406.
- Suñer, A. (1995). *Dificultades en el aprendizaje: Un modelo de diagnóstico e intervención*. Madrid: Santillana.
- Teruel, J. y Latorre, A. (2014). *Dificultades de aprendizaje. Intervención en dislexia y discalculia*. Madrid: Pirámide.
- Torppa, M., Lyytinen, P., Eklund, K., Lyytinen, H. (2010). *Lenguaje development, literacy skills and predictive connections to reading in Finish children with and without familial risk for dyslexia*. Journal of learning disabilities, 43 (4) 308-321.
- Torrés, E. (2011). *Dislexia. Una comprensión de los trastornos de aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- Tsvetkova, S. L. (1977): *Reeducación del lenguaje, la escritura y la lectura*, Barcelona: Fontanella.
- Tomlinson, C. A. (2001). *El aula diversificada: Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- Torresi, S. (2018). . Revista Psicopedagogía, 35(108), 348-56.
- Villaroel, J. D. (2009). *Origen y desarrollo del pensamiento numérico: una perspectiva multidisciplinar*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 17, 7(1), 555-604.

9.1. Anexo I: Principais características das dificultades específicas da aprendizaxe.

1.1. Características predictoras de posibles dificultades lectoras (3 a 6 anos):

- Atraso na estruturación e coecemento do esquema corporal.
- Dificultades na coordinación.
- Dificultades para diferenciar dereita-esquerda.
- Dificultades na estruturación espazo-temporal.
- Pobreza de vocabulario e expresión verbal, así como comprensión verbal baixa.
- Omisións de fonemas, sobre todo en sílabas compostas e inversas.
- Confusións de fonemas na linguaxe espontánea, que, ademais, adoita ser pouco nítida.
- Inversións de fonemas nas sílabas ou de sílabas nas palabras.
- Escasa conciencia fonológica e hora de identificar os sons constitutivos de palabras monosilábicas, bisílabas ou trisílabas; para localizar un mesmo son en palabras diferentes; etc.

1.2. Dificultades lectoras (a partir dos 6 anos, e, ata, aproximadamente, os 9 anos):

- Substitucións: substituír unha letra por outra (por exemplo: rota-sota) ou unha palabra por outra coa que garda certa similitude visual e/ou fonética (por exemplo: primavera-primavera), ou semántica (por exemplo: cego-mudo).
- Inversións estáticas ou rotacións: cambiar unha letra por outra ao rotala -en espello- (por exemplo: p- b; p-q; q-b; m-w; n-u).
- Agregados ou adicións: engadir letras, sílabas ou palabras inexistentes (por exemplo: pataca-patacas; Ban-falán).
- Omisións: suprimir unha letra, principalmente a final de palabra e nas sílabas compostas; suprimir sílabas, palabras ou liñas -salto de liña- (por exemplo: espuela-espela; panadar'a-panar'a).
- Alteracións secuenciais ou inversións dinámicas: modificar a secuencia correcta das sílabas directas, inversas ou compostas (por exemplo: globo-golbo).
- Contaminacións: cando se produce unha mestura de dúas palabras (por exemplo: paxaro roxo-paxaxo).
- Disociacións: fragmentar unha palabra de forma inconsistente. (por exemplo: encerado; ence rado).
- Reiteracións de sílabas: repóñense certas sílabas (por exemplo: pelolota por pelota; cocici-a por coci-a).

2.1. Características específicas da disortografía:

- Erros Lingüístico-perceptivos:
 - Substitucións polo punto e/ou modo articulatorio.
 - Omisións e adicións de fonemas, sílabas ou palabras.
 - Engadido de fonemas, sílabas e palabras.
- Erros Viso-espaciais:
 - Substitucións de letras que se diferencian pola súa posición espacial (p/q).
 - Escritura en espello.
 - Confusión de palabras con fonemas que admiten dobre grafía.
 - Omisión de letras sen correspondencia fonética.
- Erros Viso-auditivos:
 - Dificultades na asociación grafema-fonema.
 - Erros de contido: dificultades de segmentación.
- Erros no manexo das regras de ortografía.

3.1. Características específicas da disgrafía:

- Tamaño das letras, excesivamente grande ou pequeno.
- Forma das letras, distorsionan ou simplifícan as letras, de tal forma que estas resultan irrecoñecibles e os seus escritos, practicamente indescifrables.
- Inclinación, que pode observarse tanto a nivel da liña como a nivel da letra.
- Espaciado das letras ou das palabras, con situacións nas que as letras poden aparecer desligadas unhas doutras, ou todo o contrario, apiladas e ilegibles, o que tamén pode suceder coas palabras.
- Trazos, esaxerados e grosos, ou demasiado suaves, case inapreciables.

4.1. Preditores das dificultades nas matemáticas:

- Emprego reiterado dos dedos para contar e para realizar certos cálculos, sobre todo de suma e resta.
- Dificultades para contar cara atrás. Son máis evidentes se se fai en secuencias impares.
- Dificultades para realizar cálculos aproximados.
- Erros persistentes na transcripción de números ditados.
- Dificultades no manexo simbólico de cifras grandes, como os centenaes e os millares.
- Escasa memorización das táboas de multiplicar, con frecuentes confusións.
- Resolución de problemas a modo de ensaio-erro e por tenteo ou aproximación, non fundamentando, razoablemente, as operacións que se deben aplicar nun problema.

4.2. Características específicas das dificultades en matemáticas:

- Dificultades na adquisición do concepto de número.
- Dificultades co cálculo na realización das operacións aritméticas básicas.
- Dificultades cos sistemas de medida e a súa representación.
- Dificultades para a resolución de problemas matemáticos.
- Dificultades coa álgebra e coa xeometría.

9.2. Anexo II. Indicadores de alerta

Antecedentes familiares de dislexia: Si ☐ Non ☐			
• Descoñecemento das diferentes partes do corpo humano e a súa localización.	0	1	2
• Dificultade e/ou torpeza motriz en actividades lúdicas sinxelas.	0	1	2
• Alternancia no uso das mans e pés.	0	1	2
• Falta de habilidade para lembrar o nome de series de cousas. Atraso para memorizar os números, o alfabeto, os días da semana, as cores e as formas.	0	1	2
• Dificultade para aprender as cancións, trabalenguas, rimas, etc. típicas desta idade.	0	1	2
• Dificultade para seguir consignas e aprender rutinas. Falta de atención.	0	1	2
• Atraso no desenvolvemento da fala e da linguaxe.	0	1	2
• Problemas para expresarse (relatar feitos cotiáns, contar un conto, expresar un desexo, etc.).	0	1	2
Antecedentes familiares de dislexia: Si ☐ Non ☐			
• Confusión na distinción entre dereita e esquerda.	0	1	2
• Dificultade para aprender o alfabeto e as táboas de multiplicar, e, en xeral, para reter secuencias, como os días da semana, os meses do ano, ...	0	1	2
• Falta de atención e concentración.	0	1	2
• Frustracións, rabietas, etc.	0	1	2
• Problemas para aprender a ler e escribir.	0	1	2
• Tendencia a escribir os números en dirección ou orientación non axeitada.	0	1	2

Antecedentes familiares de dislexia: Si ☐ Non ☐			
• Complicacións para seguir instrucións orais.	0	1	2
• Dificultades co manexo de números e estimacións temporais en situacións da vida cotiá (exemplos: xestionar o diñeiro; entender o reloxo; xestionar o seu tempo; saber as horas, días, meses e anos; etc.).	0	1	2
• Desatención, falta de madurez, falta de planificación, etc.	0	1	2
• Dificultades na expresión oral, custalle topar a palabra adecuada.	0	1	2
• Desorganización na casa.	0	1	2
• Aumento da falta de auto-confianza e da frustración.	0	1	2
• Continuos erros en lectura. Esta pode estar caracterizada por unha lectura con erros e con moito esforzo, lectura correcta pero lenta e mala comprensión lectora.	0	1	2
• A escritura pode presentar unha caligrafía mala e desordenada (non é capaz de seguir as liñas rectas nin de respectar as marxes dos cadernos, tampouco de organizar operacións matemáticas en columna, etc.). A súa gramática e a ortografía son deficientes, así como a súa capacidade para organizar e escribir os seus pensamentos.	0	1	2
• Dificultade para copiar.	0	1	2
• Problemas de comprensión da linguaxe escrita.	0	1	2
Antecedentes familiares de dislexia: Si ☐ Non ☐			
• Problemas de concentración ao ler ou escribir.	0	1	2
• Falla na memoria inmediata, sen lembrar o que se leu.	0	1	2
• Mostra graves dificultades para organizar o espazo e os seus materiais de traballo. Non pode planificar o seu tempo ou ter estratexias para rematar as súas tarefas.	0	1	2
• Dificultade para organizar os seus pensamentos ao escribir ou ao falar.	0	1	2
• Complicacións para entender e seguir instrucións verbais.	0	1	2
• Dificultades para a aprendizaxe das linguas estranxeiras.	0	1	2
• Baixa autoestima. En moitos casos poden producirse depresións e/ou crises de ansiedade.	0	1	2
• Rexistamento á lectura e á escritura.	0	1	2
• Tendencia á escritura descoidada, desordenada e, en ocasións, incomprendible.	0	1	2
• Baixa comprensión lectora.	0	1	2

• Descoñecemento do esquema corporal.	0	1	2
• Inmadureza a nivel da motricidade, tanto grossa como fina. Tamén pode haber dificultades de equilibrio estático e dinámico.	0	1	2
• Problemas na coordinación.	0	1	2
• Non clara dominancia lateral.	0	1	2
• Certa alteración das nocións espaciais.	0	1	2
• Complicacións na execución de secuencias manipulativas e/ou rítmicas.	0	1	2
• Dificultades para identificar semellanzas e diferenzas en obxectos parecidos e para completar obxectos aos que lles falta unha parte significativa.	0	1	2
• Dificultade para manter unha atención focalizada, en breves períodos de tempo.	0	1	2
• Problemas para recordar os números, os días da semana, as cores e as formas.	0	1	2
• Desenvolvemento lento do vocabulario e atraso no desenvolvemento da fala e da linguaxe, con dificultades para articular ou pronunciar palabras.	0	1	2
• Confusións na pronuncia de palabras que se asemellan foneticamente.	0	1	2
• Dificultades co vocabulario relacionado coa orientación espacial.	0	1	2
• Dificultades na expresión.	0	1	2
• Dificultade para seguir instrucións e aprender rutinas.	0	1	2
• Alternancia de días bos e malos, sen causa aparente.	0	1	2
1.			
• Problemas na mobilidade, con dificultades para realizar certos movementos (ir en bicicleta, saltar á corda e altura, xutar a pelota, etc.).	0	1	2
• Dificultades na lateralidade, con confusións entre dereita e esquerda.	0	1	2
• Complicacións na coordinación motora, que é pobre, equivocándose con facilidade, o que pode ocasionar mala grafía e interliado.	0	1	2
• Dificultades na prensión, ou no modo de coller o lapis.	0	1	2
• Dificultades para aprender a manexar o reloxo, controlar o seu tempo e entender a secuencia das tarefas.	0	1	2
• Dificultades con las nociones temporales: hora, día, mes y año.	0	1	2

2.			
• Dificultades de acceso ao uso dun vocabulario correcto , podendo darse erros nos conceptos da orientación espacial e temporal.	0	1	2
• Problemas para seguir unha serie de instrucións.	0	1	2
• Estrutura morfosintáctica pobre.	0	1	2
• Confusión na utilización de sinónimos e antónimos e de termos con significados funcionais e espaciais (confusión polo uso e por algunha característica común).	0	1	2
• Continuos erros en lectura. Esta pode estar caracterizada por unha lectura con erros e con moito esforzo, lectura correcta pero lenta, dificultade para conectar letras e sons e descifrar as palabras aprendidas, dificultade de decodificación de palabras illadas -con pobres resultados nas probas fonológicas-, dificultades máis importantes para ler pseudopalabras, transposición de letras, cambio de orde e inversión de números, mala comprensión lectora, etc.	0	1	2
• A escritura presenta erros como: omisións, substitucións, adicións de letras ou alteracións da orde; inversión de letras, números e palabras; confusión da dereita e a esquerda e escritura en espello; dificultades na ortografía natural e arbitraria; dificultade para escribir pensamentos e organizalos; gramática e ortografía deficientes; gran diferenza entre a soa organización e a estruturación dos seus pensamentos, tanto de xeito oral como por escrito; caligrafía mala e desordenada (non é capaz de seguir as liñas rectas nin de respectar as marxes, tampouco de organizar operacións matemáticas en columna, etc.).	0	1	2
• Aínda que se expresan mellor oralmente, poden ter dificultades para pronunciar palabras; poden investir, substituír ou cambiar sílabas. Tamén poden ter dificultade para nomear figuras xeométricas. Ás veces non atopan a palabra correcta e buscan sinónimos, non sempre con éxito.	0	1	2
3.			
• Limitacións na capacidade para integrar información que entenden por separado, sen globalizar.	0	1	2
• Condutas de inatención, poucas dificultades para procesar a información.	0	1	2
• Dificultades de concentración cando lén ou escriben.	0	1	2
• Problemas para automatizar o abecedario, uso do dicionario, índices, etc.	0	1	2

• Escasa memoria operativa e a longo prazo para manexar datos, fórmulas, táboas de multiplicar, definicións, instrucións, recados, mensaxes, etc. Sen embargo, poden presentar boa capacidade para lembrar feitos, situacións ou datos remotos, incluso obxectivamente irrelevantes.	0	1	2
• Dificultades para lembrar o aprendido.	0	1	2
• Problemas para relacionar os coñecementos novos cos xa adquiridos, polo que se produce un enlentecemento da resposta, mesmo bloqueo.	0	1	2
• Dificultades para manexar series, a nivel manipulativo, gráfico e simbólico.	0	1	2
• Dificultades para extraer conclusións.	0	1	2
4.			
• Poden manifestar desorganización, mostrando, ás veces, escasa autonomía no seu traballo persoal.	0	1	2
• Presentan dificultades na realización de tarefas que requiren un esforzo mental sostido.	0	1	2
• Coñecen a acabar as tarefas e/ou deberes no tempo esperado.	0	1	2
• Mostran condutas inatentas en actividades de lectura e escritura, chegando a dar a impresión de distracción.	0	1	2
• Chegan a ser emocionalmente sensibles, podendo xerar frustración e dúbidas no autoconcepto, na autoestima e na autoeficacia.	0	1	2
• Presentan baixa motivación cara ás aprendizaxes nas que predominan o uso da lectura e da escritura. Sen embargo, aumenta cando os contidos das mesmas lles resultan atractivos.	0	1	2
• Xeralmente, teñen escasas habilidades sociais, con baixa asertividade.	0	1	2
• Dificultade para organizar tarefas e actividades, materiais de traballo.	0	1	2
• Dificultades para extraer as ideas fundamentais dun tema, conclusións ou inferencias do material lido.	0	1	2
• Problemas para planificar o seu tempo, terminar as tarefas e os exames.	0	1	2
• Evitación de actividades de lectura, escritura ou matemáticas, con tendencia ao bloqueo emocional.	0	1	2
• Acumulación dun alto grao de frustración, que lles induce á desmotivación xeneralizada cara a todo o relacionado co escolar.	0	1	2
. Realízase correctamente / dominio adquirido.			
. Realízase de forma parcial ou incompleta / Realízase despois de repetir.			
. Non realiza / non ten adquirido / non está presente o dominio ou destreza.			

9.3. Anexo III. Relación de probas estandarizadas

PROBA	ASPECTOS QUE VALORA	IDADES QUE COMPRENDE
REC. Registro de estrategias cognitivas	Permite identificar como o alumnado accede ao coñecemento, como manexa e transmite a información e como a aplica.	De 6 a 12 anos
ACRA. Estrategias de aprendizaxe	Avalúa o uso, por parte do estudiantado, de estratexias cognitivas facilitadoras da aprendizaxe escolar. As súas catro escalas avalúan estratexias de adquisición, codificación e recuperación da información e estratexias de apoio ao procesamento.	De 12 a 16 anos
CEA. Cuestionario de estrategias de aprendizaxe	Avalúa catro grandes procesos ou escalas: sensibilización, elaboración, personalización e metacognición. Cada unha destas subdivídese en once subescalas, correspondentes ás 11 grandes estratexias de aprendizaxe.	De 12 a 16 anos
PROBA	ASPECTOS QUE VALORA	IDADES QUE COMPRENDE
HARRIS. Test de dominancia lateral	Avalúa o patrón de dominancia lateral da man, do pé e do ollo; aspecto moi relevante nas dificultades coa lectura e a coa escritura.	A partir dos 6 anos
Tests motores de Lincoln-Oseretsky	Avalúa destrezas motora fina e grossa, incluíndo os seguintes aspectos: lateralidade, equilibrio estático e dinámico, movementos coordinados (jumping), coordinación viso-motora, control viso-motor (papel e lapis).	De 4 a 16 anos
EPP.- Escala de avaliación de la psicomotricidad en preescolar (A)	Permite realizar unha primeira avaliación da aptitude psicomotora en nenos e nenas, de forma individual ou colectiva, en pequenos grupos.	De 4 a 6 anos

PROBA	ASPECTOS QUE VALORA	IDADES QUE COMPRENDE
Batería DN-CAS (Das Naglieri Cognitive Assessment System)	Avalúa a competencia individual e o nivel de funcionamento cognitivo, considerando, segundo a teoría PASS, a planificación, a atención, o procesamento simultáneo e o secuencial.	De 5 a 17 anos
Escalas Wechsler de intelixencia	As tres escalas (WIPPSI, WISC e WAIS) avalúan a intelixencia comparando o rendemento individual co rendemento medio dun grupo de referencia. As tres escalas contan cunha escala verbal e outra de execución, polo que ofrecen un CI verbal, un CI de execución e un CI total.	WIPPSI: de 2 anos e 6 meses a 7 anos e 3 meses WISC: de 6 anos a 16 anos e 11 meses WAIS: de 16 a 89 anos
Factor g-R. Test de intelixencia no verbal	Avalúa a intelixencia individual por medio de probas de tipo non verbal (series, clasificacións, matrices e condicións), que reducen a influencia de factores como a fluidez verbal, o nivel cultural e o contexto cultural.	De 8 anos en adiante
K-BIT: test breve de intelixencia de Kaufman	Avalúa a intelixencia xeral, sendo moi útil para a aplicación en screening. A escala verbal (vocabulario) e a escala non verbal (matrices) ofrecen un CI verbal, un CI non verbal e un CI composto ou total.	De 4 a 90 anos
Test de matrices progresivas de Raven	Avalúa a intelixencia xeral mediante a comparación de formas e o razoamento analítico, a capacidade de abstracción e a percepción. Conta con tres versións ou escalas: a escala CPM, a escala SPM e a escala APM.	CPM: de 4 a 10 anos SPM: de 6 anos a idade adulta APM: adolescentes e adultos con maior dotación intelectual
TONI-4. Test de intelixencia no verbal	Avalúa a intelixencia xeral en persoas novas e adultas. Idónea para avaliar as persoas con dificultades verbais, auditivas e/ou motoras. Está libre de factores culturais.	De 6 a 79 anos

PROBA	ASPECTOS QUE VALORA	IDADES QUE COMPRENDE
BENDER. Test gúest#ltico visomotor	Test non verbal que estuda a funci—n gúest#ltica integradora e as posibles perturbaci—ns org#nicas, funcionais, nerviosas e mentais.	A partir dos 4 anos
FROSTIG. Test de desarrollo de la percepci—n visual	Aval'a os retrasos na madurez perceptiva de nenos e nenas con di#cultades na aprendizaxe, ofrecendo informaci—n sobre aspectos da percepci—n visual: coordinaci—n viso-motora, discriminaci—n #gura-fondo, constancia de forma, posici—ns no espazo e relaci—ns espaciais.	De 4 a 7 anos
EDAF. Evaluaci—n de la discriminaci—n auditiva y fonol—gica	Aval'a a discriminaci—n de sons do medio, a discriminaci—n #gura-fondo, a discriminaci—n fonol—xica en palabras, a discriminaci—n fonol—xica en logotomas e a memoria secuencial auditiva.	De 2 a 8 anos
AGL. Atenci—n global - local	Aval'a a rapidez e a precisi—n perceptivas con atenci—n dividida, as' como a habilidade diferencial para procesar trazos globais e locais dun est#mulo visual.	De 12 a 18 anos
CSAT-R. Tarea de atenci—n sostenida en la infancia - Revisada	Informa sobre os 'ndices da capacidade de atenci—n sostida e do estilo de resposta, dentro do continuo conservador-impulsivo; ofrecendo, # vez, unha an#lise detallada do tipo de erros cometidos en funci—n da so#a causa (constancia, distracci—n, impulsividade ou sorte).	De 6 a 11 anos
D2. Test de atenci—n	Mide a atenci—n selectiva e a concentraci—n mediante a avaliaci—n de aspectos como: a velocidade, a precisi—n, a estabilidade e o control atencional.	A partir dos 8 anos
TO-1. Palabras. Test de observaci—n.	Aval'a a capacidade de atenci—n voluntaria, a concentraci—n e a rapidez de percepci—n visual.	Adolescencia
MAI. Test de memoria auditiva inmediata	Aval'a varios aspectos da memoria auditiva inmediata relacionados coa percepci—n auditiva, como son: memoria l—xica, num#rica e asociativa.	A partir dos 8 anos
MVR. Memoria visual de rostros	Aval'a a memoria a medio prazo de rostros de persoas e datos asociados con elas.	Adolescentes e persoas adultas
MY. Test de memoria	Aval'a a memoria inmediata de tipo gr#fico e de palabras, n#meros e relatos.	De 7 a 16 anos
TOMAL. Test de memoria y aprendizaje	Aval'a a memoria e a aprendizaxe, nos seguintes #mbitos: memoria verbal, non verbal, composta, recordo demorado e aprendizaxe.	De 5 a 19 anos

PROBA	ASPECTOS QUE VALORA	IDADES QUE COMPRENDE
BPR. Batería de pruebas de razonamiento	Permite a avaliación da capacidade de razoamento de nenos, nenas e adolescentes en distintas aptitudes clave: razoamento abstracto, razoamento verbal, razoamento numérico, razoamento práctico, razoamento espacial e razoamento mecánico. Cada aptitude pode avaliarse illadamente ou xunto con outras, para obter un índice de razoamento xeral.	De 9 a 18 anos
PROBA	ASPECTOS QUE VALORA	IDADES QUE COMPRENDE
BRIEF-2. Evaluación conductual de la función ejecutiva	A partir da súa aplicación proporciona puntuacións en distintos índices e escalas relacionados coas funcións executivas (índice global de funcións executivas, índice de regulación condutual, índice de regulación emocional, índice de regulación cognitiva, Inhibición, Flexibilidade, Control emocional, Iniciativa, Memoria de traballo, Planificación, Supervisión de si mesmo e Supervisión da súa tarefa).	De 5 a 18 anos
ENFEN. Evaluación neuropsicológica de las funciones ejecutivas en niños	Avalúa o nivel de madurez e de rendemento cognitivo en actividades relacionadas coas funcións executivas en niños e nenas.	De 5 a 12 anos
4.		
PROBA	ASPECTOS QUE VALORA	IDADES QUE COMPRENDE
CEG. Test de comprensión de estructuras gramaticales	Avalúa a comprensión de construcións gramaticais de diferente dificultade sen necesidade de obter unha resposta oral (abonda con sinalar o debuxo que corresponde á oración lida pola persoa que aplica a proba).	De 4 a 11 anos
PLON-R. Prueba de lenguaje oral Navarra- Revisada	Avalúa o desenvolvemento da linguaxe oral dos niños e das nenas nos aspectos de Fonoloxía, Morfoloxía-Sintaxe, Contido e Uso da linguaxe.	De 3 a 6 anos
Registro fonológico inducido	Avalúa a fala espontánea dos nenos e das nenas a partir da denominación de debuxos que cobren o espectro fonológico fundamental da lingua castelá.	De 3 a 7 anos
ITPA. Test Illinois de aptitudes psicolingüísticas	Detecta posibles fallos ou dificultades no proceso de comunicación (deficiencias na percepción, interpretación ou transmisión).	De 3 a 10 anos

A-RE-HA. Análisis del retraso del habla	Permite realizar a avaliación e o perfil fonético-fonológico da fala infantil.	De 3 a 6 anos
PEABODY. Test de vocabulario en imaxes	Detecta dificultades na linguaxe e avalúa a aptitude verbal e o vocabulario.	De 3 a 90 anos
PROBA	ASPECTOS QUE VALORA	IDADES QUE COMPRENDE
ACL. Evaluación de la comprensión lectora	Avalúa a comprensión lectora centrándose en: comprensión literal, comprensión inferencial, comprensión reorganizativa e comprensión crítica.	De 1¼ a 6¼ de educación primaria
ECLE-1, ECLE-2; ECLE-3. Pruebas de evaluación de las competencias de comprensión lectora	Avalúa desde procesos léxicos ata procesos de carácter sintáctico e semántico, analizando, dentro das competencias da lingua castelá, o nivel de comprensión e comunicación do coñecemento a través da comprensión de textos narrativos e/ou expositivos adaptados aos diferentes niveis.	ECLE-1: 2¼ e 3¼ de educación primaria ECLE-2: De 4¼ a 6¼ de educación primaria ECLE-3: de 1¼ a 3¼ de ESO
Edil-1: exploración de las dificultades individuales de lectura	Avalúa a exactitude, a comprensión e a velocidade lectoras.	Primeiros niveis de lectura ou superiores e con dificultades na lectura
PROESC. Batería de evaluación de los procesos de escritura	Avalúa cada un dos aspectos que constitúen o sistema de escritura e as súas posibles dificultades. Avalúa a escritura a nivel de: dominio das regras ortográficas, acentuación e conversión fonema-grafema, uso das maiúsculas e dos signos de puntuación, coñecemento da ortografía arbitraria e planificación de textos narrativos e expositivos.	De 8 a 15 anos
PROLEC-R. Batería de evaluación de los procesos lectores. Revisada	Avalúa os procesos que interveñen na comprensión de material escrito e detección de dificultades na capacidade lectora: identificación de letras, recoñecemento de palabras, procesos sintácticos e procesos semánticos.	De 6 a 12 anos
PROLEC-SE-R. Batería para la evaluación de los procesos lectores en secundaria y bachillerato. Revisada	Avalúa e detecta dificultades lectoras en adolescentes. Ofrece información sobre os procesos léxicos, sintácticos e semánticos.	De 12 a 18 anos

T.A.L.E. Test de análise de lectoescritura	Determina os niveis xerais e as características específicas da lectura e da escritura, nun momento dado da aprendizaxe.	De 6 a 10 anos
DST-J. Test para la detección de la dislexia en niños	Detecta ao alumnado que se atopa en situación de risco de fracasar na lectura, proporcionando información sobre os puntos fortes e febles da execución. Pode considerarse un bo indicador de posible existencia de dislexia.	De 6 anos e 6 meses a 11 anos e 6 meses
TEMA-3. Test de competencia matemática básica 3	Avalúa a competencia matemática en diferentes campos: conteo, comparación de números, lectura dos números e os signos, dominio dos feitos numéricos, habilidades de cálculo e comprensión de conceptos.	De 3 a 9 anos
TEDI-MATH, Test para el diagnóstico de las competencias básicas en matemáticas	Permite describir e comprender as dificultades que presentan os nenos e as nenas en 6 grandes ámbitos do coñecemento numérico.	De 4 a 8 anos
PROBA	ASPECTOS QUE VALORA	IDADES QUE COMPRENDE
A-EP. Evaluación de la autoestima en educación primaria	Proporciona unha medida global da autoestima.	De 9 a 13 anos
AF5. Autoconcepto forma 5	Avalúa diferentes aspectos do autoconcepto da persoa: social, académico/profesional, emocional, familiar e físico.	De 9 anos a idade adulta
BAS. Batería de socialización	Avalúa a socialización, podendo establecer un perfil de socialización con catro escalas de aspectos facilitadores (liderado, xovialidade, sensibilidade social e respecto-autocontrol) e tres escalas de aspectos inhibidores ou perturbadores (agresividade-terquedade, apatía-retraemento, ansiedade-timidez).	De 6 a 19 anos
CACIA. Cuestionario de autocontrol	Avalúa os procesos básicos e as habilidades de autocontrol imprescindibles para a consecución efectiva do autocontrol en nenos e nenas e adolescentes.	De 11 a 19 anos
STAIC. Cuestionario de ansiedad estado-rasgo	Auto-avalúa a ansiedade como estado transitorio (ansiedade/estado) e como rasgo latente (ansiedade/rasgo), tanto en nenos e nenas como en adolescentes e en persoas adultas.	De 9 a 15 anos

PROBA	ASPECTOS QUE VALORA	IDADES QUE COMPRENDE
CUMANIN. Cuestionario de madurez neuropsicológica infantil	Aval'a as catro funcións mentais básicas: linguaxe, memoria, motricidade e sensorialidade.	De 3 a 6 anos
CUMANES. Cuestionario de madurez neuropsicológica escolar	Aval'a o desenvolvemento neuropsicológico global de nenos e nenas, incidindo, especialmente, na avaliación das funcións mentais superiores que máis inflúen nos procesos de aprendizaxe e na conduta durante a infancia. As seis áreas avaliadas son: linguaxe, viso-percepción, función executiva, lateralidade, ritmo e memoria. Ofrece unha puntuación global que resume o índice de desenvolvemento neuropsicológico.	De 7 a 11 anos
NEPSY-II. Bater'a neuropsicológica infantil	Aporta información sobre trastornos infantís típicos, como: #TDAH, #trastorno da lectura, #trastornos da linguaxe, #autismo, dano cerebral e discapacidade intelectual leve.	De 3 a 16 anos

9.4. Anexo IV. Componentes esenciais do proceso de detección e avaliación

a) O desenvolvemento xeral da alumna ou do alumno

- - Historia escolar
 - Estratexias e estilo de aprendizaxe
 - Competencia curricular nas distintas áreas ou materias
- - Embarazo
 - Parto
 - Desenvolvemento

b) As características do contexto escolar

- Organización xeral do centro e da aula
- Estratexias e estilo de ensino
- Características e relacións que se establecen no grupo clase

c) As características do contexto socio-familiar

- Estrutura familiar
- Estilo educativo da familia
- Recoñecemento da realidade do neno ou da nena
- Actitude e comportamento do neno ou da nena no ámbito familiar
- Expectativas familiares e valores preferentes
- Colaboración co centro educativo
- Relacións e ambiente emocional-afectivo

d) A avaliación neuropsicolóxica

- Psicomotricidade
- Cognición
- Linguaxe
- Aprendizaxes instrumentais
- Desenvolvemento socioemocional

a) Datos persoais, historia escolar e motivo da avaliación

b) Desenvolvemento xeral do alumno ou da alumna

c) Aspectos máis relevantes do proceso de ensino e aprendizaxe na aula e no centro escolar

d) Influencia do contorno socio-familiar no desenvolvemento do alumno ou da alumna

e) Identificación das necesidades educativas especiais

f) Orientacións para a proposta curricular e para o mellor desenvolvemento persoal e socio-familiar do alumno ou da alumna

a) Equipo docente

b) Alumna ou alumno

c) Familia



**PROTOCOLO PARA A
INTERVENCIÓN
PSICOEDUCATIVA DA
DISLEXIA E/OU
OUTRAS
DIFICULTADES
ESPECÍFICAS DA
APRENDIZAXE**