

PRODISCAT

PROTOCOL de DETECCIÓ i ACTUACIÓ en la DISLÈXIA. ÀMBIT EDUCATIU

Publicat pel

Departament d'Ensenyament de
la Generalitat de Catalunya.

Elaborat pel

Col·legi de Logopedes de Catalunya – CLC

ETAPA de PRIMÀRIA
CICLE SUPERIOR (5è i 6è)

ÍNDEX

Què és la dislèxia	3
Necessitat d'uns protocols d'observació i detecció, i instruccions d'ús	4
Orientacions per a la intervenció	5
Algunes consideracions sobre l'aprenentatge de la llengua escrita	6
Protocol d'observació per a detectar indicadors de la dislèxia en l'etapa de primària - cicle superior (5è i 6è)	8
Pautes d'actuació per als alumnes de l'etapa de primària - cicle superior (5è i 6è) ...	9
Per saber-ne més: recursos, materials i bibliografia	13

QUÈ ÉS LA DISLÈXIA

La dislèxia és un trastorn d'aprenentatge que afecta principalment les habilitats implicades en la lectura fluent de les paraules i en la seva escriptura, en absència d'alteracions neurològiques i/o sensorials que ho justifiquin i havent rebut prèviament oportunitats escolars per al seu aprenentatge.

1. Afecta el procés lector i escriptor i fonamentalment estan alterades les habilitats de consciència fonològica, memòria verbal i velocitat de processament verbal.

- La consciència fonològica és l'habilitat per identificar i manipular els sons de les paraules i està reconeguda com l'habilitat fonamental per realitzar els processos d'anàlisi i síntesi inherents en la llengua escrita.
- La memòria verbal –la memòria fonològica- és l'habilitat per retenir l'ordre seqüencial del material verbal durant un curt període de temps (p.ex.: recordar una llista de paraules o dígits o bé una llista d'instruccions).
- La velocitat de processament verbal és el temps que es necessita per processar informació verbal familiar com grafies i dígits.

2. La dislèxia es dóna al marge de les habilitats intel·lectuals.

3. A l'hora de fer el diagnòstic és més adequat parlar d'un continu de símptomes, que van de més lleus a més greus, que d'una categoria concreta i no està clar quins són els límits exactes.

Actualment es reconeix que no hi ha una línia divisòria clara entre tenir dificultats d'aprenentatge com la dislèxia i no tenir-ne.

4. Les dificultats que s'acostumen a trobar associades amb la dislèxia són: alteracions en alguns aspectes del llenguatge, en la coordinació motriu, en càlcul mental, en concentració i planificació, però cap d'aquestes dificultats determinen una dislèxia.

5. Un bon indicador de la gravetat i persistència de la dislèxia es pot obtenir examinant com l'alumne respon o ha respost a una bona intervenció.

La millor intervenció per pal·liar la dislèxia és la bona intervenció pedagògica, amb els propis recursos del mestre a l'aula o proporcionant, en casos més greus, un suport més intensiu i una ajuda a llarg termini. És important que amb els alumnes que responguin a la intervenció, aquesta continuï, potser amb menys intensitat, de forma que es mantingui el progrés.

6. Segons els estudis més recents –en parla anglesa- la prevalença estimada de la dislèxia, tot i que varia segons on es marqui el límit en l'ampli espectre de símptomes, és entre el 4 i el 10% .

7. Existeix l'evidència que fills de pares amb dislèxia tenen un alt risc de presentar el mateix trastorn. Tot i això, la investigació sobre la transmissió genètica està oberta.

8. Finalment, la dislèxia persisteix durant l'adolescència i en l'edat adulta. Però no podem oblidar que la gravetat de les dificultats depèn sovint de la qualitat i precocitat amb què s'hagi donat suport a l'alumne tant en l'àmbit familiar com en l'escolar.

Influències en els resultats a llarg termini (persistència del trastorn)

Factors que fan preveure un millor pronòstic	Factors que fan preveure un pitjor pronòstic
<ul style="list-style-type: none">- Una detecció precoç i una intervenció de qualitat- Bones habilitats de llenguatge oral- Habilitats per mantenir l'atenció- Un bon suport familiar i escolar	<ul style="list-style-type: none">- Problemes greus a nivell fonològic- Velocitat lenta de processament- Manca de recursos compensatoris- Altres dificultats d'aprenentatge concurrents- Detecció i intervenció tardana- Ensenyament i intervenció pobres.

NECESSITAT D'UNS PROTOCOLS D'OBSERVACIÓ I DETECCIÓ, I INSTRUCCIONS D'US

Aquests protocols tenen com a objectiu poder observar i detectar precoçment els nens que presenten dificultats en l'aprenentatge de la llengua escrita de cara a poder intervenir-hi també al més aviat possible tant per redreçar l'aprenentatge com, si es tracta d'alumnes més grans, per oferir els suports necessaris per assegurar el seu progrés tant acadèmic com emocional.

El protocol va adreçat als mestres i professors perquè són els professionals que millor poden observar i detectar els problemes en l'aprenentatge, en general, i donar el suport de forma adequada en la llengua escrita.

- 1.** El primer pas per identificar que un alumne pot tenir dificultats en el llenguatge, incloent-hi la dislèxia, és observar que té un progrés pobre en comparació amb el nivell dels companys del curs, malgrat rebre un ensenyament de qualitat (vegeu pàg. 6 "Algunes consideracions sobre l'aprenentatge de la llengua escrita")
- 2.** Tot seguit emplenarà el protocol que correspongui al nivell escolar de l'alumne. Aquests protocols estan dissenyats per ser utilitzats al final de l'Etapa Infantil quan finalitzi P5, en els diferents cicles de Primària, a l'ESO, Batxillerat i Cicles Formatius.
- 3.** Cal marcar amb una "X" la resposta adequada en cada un dels ítems: Sí, NO. L'apartat d'Observacions permet matisar o ampliar els ítems que es considerin oportuns.
- 4.** Les respostes afirmatives en els ítems en **negreta** són indicadors d'alt risc i requereixen intervenció. Les respostes afirmatives en la resta d'ítems que no estan en negreta indiquen dificultats associades que poden empitjorar la simptomatologia i que caldrà tenir en compte en la planificació de la intervenció.
- 5.** Una vegada completat el protocol i en el cas que s'hagi observat la presència d'indicadors de risc, caldrà derivar l'alumne a l'equip psicopedagògic del centre o a la Comissió de la Diversitat perquè, si són alumnes de l'Etapa Infantil i Cicle Inicial, s'activin els protocols d'intervenció; en alumnes més grans, cal determinar si existeixen símptomes suficients de dislèxia i, si és així, fer una derivació a l'especialista de llenguatge perquè en faci un diagnòstic diferencial que confirmi o descarti la Dislèxia.

ORIENTACIONS PER A LA INTERVENCIÓ

De forma general i davant de les dificultats d'aprenentatge dels alumnes cal assegurar tres nivells d'intervenció:

Els tres nivells d'intervenció	
1r nivell Un ensenyament de primera qualitat	Es tracta d'enriquir els programes de classe perquè surtin beneficiats tots els alumnes i, en especial, els que presenten dificultats. En aquest cas, caldria fer un treball fonològic sistemàtic i facilitar activitats i experiències per desenvolupar les habilitats de parla i d'escolta i de consciència fonològica (vegeu "Algunes consideracions sobre l'aprenentatge de la llengua escrita. Aprendre el codi". Pàg. 6)
2n nivell Petit grup o intervenció individualitzada	A més a més de la intervenció del 1r nivell, alguns alumnes requereixen un suport addicional que es pot donar en petit grup o a nivell individual; la intervenció es basa en els programes de classe però es fan les activitats adequades i adaptades per assegurar el progrés de l'alumne.
3r nivell Suport intensiu	Per a aquells alumnes que requereixen una adaptació personalitzada del programa que s'ha d'adequar a les seves dificultats específiques i greus. En aquest cas parlaríem d'un programa individualitzat (PI) ¹ que es duria a terme de forma intensiva i durant un temps determinat, per facilitar l'accés a la llengua escrita i donar recursos compensatoris a alumnes dislèctics de diagnòstic tardà.

En cada etapa s'especifiquen actuacions adaptades segons les edats i dificultats dels alumnes.

¹Document per a l'organització i el funcionament dels centres educatius. Publicat pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. www.xtec.cat/edubib

ALGUNES CONSIDERACIONS SOBRE L'APRENTATGE DE LA LLENGUA ESCRITA

El llenguatge escrit és una invenció cultural i no un procés natural. L'escriptura és un codi de comunicació social que té característiques comunicatives pròpies i funcions específiques per a les diferents cultures i comunitats, i seran aquestes peculiaritats les que portaran al subjecte a interessar-se per aprendre'l. El llenguatge escrit, en els sistemes alfabètics, suposa assimilar un codi que en automatitzar-lo ens permet centrar-nos en altres aspectes del mateix text.

Ensenyar a llegir i escriure suposa tenir en compte quatre dimensions (Clemente, 2004)²

ASPECTES FUNCIONALS I CULTURALS

- Suposa crear, propiciar contextos d'aprenentatge que permetin al nen construir el sentit de què és l'escriptura com a element cultural per suscitar el seu desig d'aprendre a llegir i mostrar-li les funcions del llenguatge escrit. En aquesta funcionalitat no hi són alienes la lectura i l'escriptura en les noves tecnologies de la informació i de la comunicació. Cal crear un context adequat per tal que l'aprenentatge sigui significatiu.

ASPECTES REPRESENTACIONALS

- No menys important que crear-li gust per la lectura és portar-lo a comprendre que el llenguatge escrit és un sistema de comunicació, una forma d'expressar-se com ho són el joc, el dibuix i el llenguatge oral que són formes predecessores del llenguatge escrit. Això suposa fer-li captar què és el llenguatge escrit i què pot expressar-hi.

APRENDRE EL CODI

- Aprendre a llegir en el sistema alfabètic porta implícits una sèrie de processos singulars d'aquest sistema d'escriptura, encaminat a crear vies que permeten convertir el principiant en un lector expert després d'haver aconseguit que assimili i automatizzi el codi alfabètic.

Per això, un altre dels objectius serà ajudar l'infant a superar aquests processos amb tota la facilitat i eficàcia. Aquesta condició és clarament insuficient per ser lector, però si no es compleix, no se'n pot ser. Primer, perquè és l'essència mateixa del sistema alfabètic, i segon, perquè si un lector ha de dedicar esforços a fer aquest reconeixement primari, segur que no podrà portar a terme les següents operacions més complexes com és la de comprendre el que es llegeix. És en aquesta dimensió que els nens dislèctics presenten les dificultats i on s'ha de tenir més cura per assegurar-ne l'aprenentatge.

Engloba els següents processos:

- 1. La consciència fonològica** o l'habilitat per percebre, identificar i manipular els sons –fonemes– que formen les paraules. És un treball totalment auditiu i és previ a l'ensenyament de la correspondència so-grafia. Abans que els nens aprenguin a escriure i a llegir, han de tenir consciència dels sons que hauran de saber “representar” amb les grafies. Per una banda, les investigacions assenyalen que les diferències individuals en aquest camp són més predictives del grau d'èxit al començament de l'aprenentatge de la lectura que qualsevol altra habilitat cognitiva o de llenguatge i, per una altra, que amb un suport instruccional adequat, es pot millorar la consciència fonològica de molts infants que presenten dificultats a l'hora de descobrir les convencions del principi alfabètic de forma “natural”. Per tant, és més que justificat que es tingui present desenvolupar aquesta habilitat a l'hora d'iniciar l'aprenentatge de la llengua escrita.
 - L'aprenentatge s'inicia a P3 (aprendre a escoltar, rimes...) continua a P4 (treball amb la síl·laba) i finalitza a mig P5 (consciència fonològica o treball amb els fonemes)
- 2. L'aprenentatge fonètic o el desenvolupament de les habilitats per relacionar les grafies de la llengua escrita amb els fonemes (sons)** de la llengua oral. Facilita als nens l'apropiació del codi alfabètic: reconeixement de les grafies (habilitats de percepció visual i direccionalitat), descodificar i codificar (habilitats d'anàlisi i síntesi) paraules i frases.
 - L'aprenentatge s'inicia a finals de P5 i es desenvolupa a 1r de Cicle Inicial.
- 3. La fluïdesa lectora o l'habilitat per llegir de forma ràpida i precisa un text.** En aquest aspecte, tot i que el reconeixement automàtic de les paraules pot ser un camí, no és suficient. Actualment, estratègies com la lectura alumne-adult (l'adult llegeix primer i després el nen); llegir junts, llegir conjuntament dos companys (un millor lector que l'altre); lectura assistida per magnetòfon, (el nen va llegint un text mentre escolta com ho fa un lector fluent pel magnetòfon), lectors de text, etc. poden ajudar a desenvolupar aquesta habilitat que farà que els nens agafin gust per la lectura i llegeixin més.
 - Es desenvolupa entre 1r i 2n de Cicle Inicial

²(CLEMENTE, M. (2004). “Origen i evolució del llenguatge escrit. Funcions i enfocament de l'ensenyament”. *Suports*, Vol. 8, núm 2, pàg.158-172)

4. El coneixement d'un vocabulari bàsic i funcional a nivell oral que pugui ser reconegut i utilitzat a nivell escrit i a partir del qual l'alumne pugui basar les seves estratègies per ampliar-lo. En l'etapa infantil és imprescindible donar preferència a les habilitats comunicatives i lingüístiques per sobre de les directament relacionades amb l'aprenentatge de la llengua escrita. Malgrat que aquest és un tema delicat que s'hauria de matisar, creiem del tot necessari qüestionar l'impacte actual de la profusió de pràctiques durant l'etapa infantil directament adreçades a l'aprenentatge de la lectoescriptura, en detriment de vetllar i promoure simplement un bon desenvolupament de la llengua oral i el gust per a la comunicació. No es pot oblidar que, en definitiva, la llengua escrita és una representació de segon ordre de la llengua oral i que els processos implicats en la seva adquisició (descodificació i identificació de la paraula escrita i comprensió) reposen justament en un bon desenvolupament de la llengua oral.

COMPRESIÓ LECTORA

- Finalment, hem de considerar que el domini d'aquests processos primaris no és la finalitat de la lectura. Precisament automatitzar-los és la garantia que facilitin i no pertorbin la finalitat principal que és la comprensió dels textos. Llegir és comprendre. Ajudar als alumnes a dominar els processos fonamentals de comprensió i producció de textos és un punt clau en un procés integral de l'ensenyament del llenguatge escrit, des del seu inici.

Comprendre és molt més complex que aquell primer coneixement del codi i suposa una sèrie d'aspectes que tenen a veure tant amb l'estructura del mateix text com amb els coneixements previs que aporta l'alumne.

Tot i que l'accés a l'aprenentatge de la llengua escrita es pot fer per diferents vies, és important avaluar l'assoliment dels processos en les edats adequades dels nostres alumnes per a poder facilitar el seu desenvolupament en cas que presentin dificultats. En aquest sentit, durant l'etapa infantil i cicle inicial **NO ES PODRÀ FER ENCARA UN DIAGNÒSTIC DE DISLÈXIA**, però sí que es podran observar indicadors de possibles dificultats per desenvolupar l'aprenentatge de la llengua escrita i poder fer una intervenció preventiva.

És a partir de finals del Cicle Inicial quan caldrà dirigir els nostres esforços a descobrir quines possibilitats tenen els nostres alumnes per fer aquest aprenentatge i per assegurar l'assoliment de les matèries curriculars per altres vies, en cas que la llengua escrita no els sigui funcional.

Protocol d'observació per a detectar indicadors de la dislèxia en l'etapa de primària - cicle superior (5è i 6è)

Nom de l'alumne Curs escolar

Data de naixement Data de valoració

Nom del mestre

ETAPA	ÍTEMS	SÍ	NO
CICLE SUPERIOR DE PRIMÀRIA 5È I 6È	Aspectes generals		
	1. Té antecedents familiars amb dificultats de lectura i escriptura		
	2. Mostra discrepància entre el rendiment cognitiu i l'acadèmic		
	3. Es dona una diferència significativa entre el treball oral i l'escrit		
	4. S'observa discrepància entre la comprensió lectora i la comprensió oral		
	5. Mostra diferència de rendiment entre les assignatures de llengua i altres matèries del curs		
	6. Presenta un decalatge entre l'esforç i els resultats		
	7. Mostra un rendiment acadèmic fluctuant		
	Aspectes específics		
	8. Té dificultats per accedir al lèxic quan parla		
	9. Li costa expressar oralment les idees de manera ordenada		
	10. Mostra dificultats per sintetitzar el que vol explicar		
	11. La seva lectura és lenta si es compara amb el grup classe		
	12. Comet molts errors en la lectura: omissions, substitucions, fragmentacions incorrectes, adicions..		
	13. Inventava paraules quan llegeix		
	14. Té dificultats específiques de lectura en paraules desconegudes		
	15. Li costa entonar quan llegeix. No respecta les pauses		
	16. Mostra rebuig o poc interès per la lectura		
	17. Evita llegir en veu alta		
	18. Presenta dificultats de comprensió lectora		
	19. Sap les normes d'ortografia però no les aplica		
	20. Quan escriu fa moltes faltes d'ortografia		
	21. Presenta dificultats de grafisme		
	22. Li costa organitzar, estructurar i exposar les idees per escrit		
	23. Té moltes dificultats en l'adquisició de llengües estrangeres		
	24. Sovint s'equivoca en el càlcul mental		
	25. Comet errors en el càlcul escrit		
	26. S'equivoca en els signes matemàtics		
	27. Li costa el canvi d'unitats de mesura		
	28. Té poc domini de les taules de multiplicar		
	29. Mostra un baix rendiment en la resolució de problemes matemàtics escrits		
	30. Li costa ordenar la informació cronològicament		
	31. Té poca habilitat per buscar en el diccionari		
	32. Li costa fer resums		
	33. Té dificultats per portar l'agenda al dia		
	34. Necessita més temps per fer les tasques escolars		
	35. Mostra una baixa capacitat d'atenció i concentració		
	36. Presenta poca autonomia en el treball escolar		
	37. Li costa seguir el ritme de treball		
	38. S'observa inseguretat davant les tasques escolars		
	39. Sovint mostra baixa motivació en exercicis on cal llegir i escriure		
	40. No és eficient en l'organització i planificació de la feina		
41. Li costa ordenar les seves coses			
42. Mostra inestabilitat emocional			

Marquen SÍ o NO segons correspongui

Observacions

INTERPRETACIÓ RESULTATS:
 - La majoria de respostes afirmatives en els ítems en **negreta** són indicadors d'alt risc i requereixen una intervenció.
 - Les respostes afirmatives en la resta d'ítems (que no estan en negreta) indiquen dificultats associades que poden empitjorar la simptomatologia i que caldrà tenir en compte en la planificació de les estratègies d'intervenció.

PAUTES D'ACTUACIÓ PELS ALUMNES DE CICLE SUPERIOR 5è i 6è DE PRIMÀRIA

ORIENTACIONS GENERALS

- En aquest cicle i una vegada el mestre ha emplenat el protocol d'observació, caldrà disposar d'un diagnòstic diferencial per descartar o confirmar el trastorn de dislèxia.
- En el cas que es confirmin les dificultats en la llengua escrita, caldrà actuar en un doble sentit.
 - Per una banda, continuar reforçant l'aprenentatge de la llengua escrita amb l'alumne
 - Per l'altra, fer les adaptacions metodològiques pertinents a cada matèria per assegurar-ne el seu aprenentatge malgrat l'alumne no disposi dels recursos de la llengua escrita com un mitjà per assolir-lo
- Es recomana **el segon i potser el tercer nivell d'intervenció en els casos més greus:**
 - **El 2n nivell d'intervenció** requereix que l'alumne tingui un suport addicional per continuar fent l'aprenentatge de la lectura i escriptura que es pot donar en petit grup o a nivell individual; la intervenció es realitzarà amb activitats adequades i adaptades per assegurar el progrés de l'alumne.
 - **El 3r nivell d'intervenció**, per a aquells alumnes que requereixen una adaptació personalitzada del programa que s'ha d'adequar a les seves dificultats específiques i, generalment, greus. En aquest cas també caldrà adequar les vies d'accés als diferents continguts curriculars i, si cal, parlaríem d'un programa individualitzat (PI) que es duria a terme de forma intensiva i durant un temps determinat per facilitar l'accés a la llengua escrita o recursos compensatoris a alumnes dislèctics de diagnòstic tardà.

ÀMBITS D'INTERVENCIÓ	ACTUACIONS
PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Fer saber a l'alumne que coneixem les seves dificultats, ens interessem per ell i que l'ajudarem en el procés d'aprenentatge per tal que tingui les mateixes oportunitats que els companys. • Parlar-ne i reconèixer les dificultats no vol dir que s'eximeixi l'alumne de les seves responsabilitats. • Comprendre que presentar dificultats en el llenguatge escrit pot provocar frustracions, estrès, pressió i cansament que poden conduir l'alumne a actituds poc adequades. • Potenciar l'autoestima i reconèixer en públic els seus èxits. • Posar en marxa totes les actuacions necessàries perquè l'alumne no visqui les seves dificultats com un fracàs: respectar el seu ritme, facilitar-li les tasques seqüenciades en passos, reconèixer els seus avenços, no fer-lo llegir en veu alta davant del grup... • Evitar situacions que els puguin deixar en evidència: rapidesa de càlcul, escriure a la pissarra, corregir les faltes amb un color estrident, etc. • Emfatitzar les coses que l'alumne fa bé a la classe. Acostumen a ser nens amb molta imaginació i creativitat. Donar l'oportunitat que destaquin en allò que poden.
FAMILIAR	<ul style="list-style-type: none"> • Cal buscar la implicació de la família. Informar-la de les dificultats i donar a conèixer les estratègies i pautes que es seguiran a l'escola per facilitar el progrés del seu fill/a. • Facilitar pautes i orientacions perquè segueixin mantenint la motivació dels seus fills per a la lectura i que aquesta sigui una activitat gratificant. • És important que el procés d'aprenentatge sigui compartit i treballat conjuntament, des de l'escola i l'àmbit familiar.
SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • És recomanable informar els companys de les dificultats de lectoescriptura que presenta l'alumne. • Cal treballar a l'aula i amb tots els alumnes el respecte a la diversitat.
ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> • Cal un treball consensuat i coordinat de tot l'equip docent que intervé amb l'alumne, de cara a fer les adaptacions metodològiques pertinents en les matèries curriculars. El tutor n'és el responsable.

ESTRATÈGIES METODOLÒGIQUES	QUÈ CAL FER?
Referent a l'actitud del mestre davant de l'alumne	<ul style="list-style-type: none"> • Intentar no utilitzar les expressions: "esforça't més", "fixa-t'hi més"... La majoria dels alumnes amb dislèxia s'esforcen però no aconsegueixen els resultats desitjats i per aquest motiu perden l'interès i l'atenció. No és estrany que un dia ho faci tot molt bé i l'altre, molt malament; el rendiment de l'alumne amb dislèxia és molt fluctuant. • Ser flexible en tot allò que va relacionat amb el seu dèficit: oblidar coses que abans sabia, llegir malament, fer moltes faltes d'ortografia. • Evitar situacions que el deixin en evidència: exercicis de rapidesa de càlcul en grup, escriure a la pissarra, correcció d'un text per part d'un company, corregir les faltes amb un color estrident, etc.
Referent a com donar les consignes	<ul style="list-style-type: none"> • No donar moltes ordres orals al mateix temps. • Evitar l'ús d'instruccions escrites massa llargues i seqüenciades en molts passos. Les instruccions escrites haurien de ser clares i concises.
Referent als suports	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar els continguts curriculars amb diferents suports: visuals i/o auditiu (esquemes, mapes conceptuals, Power-point, documentals, pel·lícules, pissarra digital amb murals interactius...) • Facilitar a l'alumne la utilització de les TIC (lectors informàtics...), llibres de lectura eficaç, llibres de "Lectura fàcil", taules de multiplicar... • Recomana a l'alumne la construcció de diccionaris personalitzats. • Utilitzar codis de colors per memoritzar diferents conceptes.
<p>Altres aspectes a considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reforçament - Ensenyar habilitats - Metacognició 	<ul style="list-style-type: none"> • Reforçar totes les habilitats a través de la pràctica per tal d'automatitzar l'accés a tots els components de l'aprenentatge. • Centrar l'ensenyament en el desenvolupament d'habilitats útils i transferibles més que a donar molta informació que esdevé innecessària i que l'alumne no pot recordar. • Encoratjar l'alumne a pensar sobre quines estratègies i recursos són millors per a ell i per utilitzar en diferents circumstàncies. • Es tracta que l'alumne vagi adquirint consciència de les seves dificultats i pugui aplicar estratègies de compensació i autorregulació.
<p>Referent a l'aprenentatge de la llengua escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ensenyar fluïdesa i precisió - Ensenyar vocabulari i assegurar-ne el seu domini - Ensenyar a comprendre 	<ul style="list-style-type: none"> • Ajudar als alumnes a practicar la lectura de paraules i frases perquè guanyin velocitat i assegurar que la comprensió no està compromesa per la focalització de la seva atenció en la descodificació de paraules. La fluïdesa s'adquireix amb un model correcte i no fent llegir al nen en veu alta sense suport. Potenciar l'activitat de lectura conjunta és una oportunitat pel docent d'oferir models a l'alumne. • Procurar que no llegeixi en veu alta a la classe de forma improvisada. • Evitar que l'alumne llegeixi en públic contra la seva voluntat. • Ensenyar a reconèixer el significat de les paraules que llegirà i aprendre a deduir i entendre el de les paraules noves. • Intentar ajustar els textos al seu rendiment lector: més breus i amb un vocabulari més bàsic. • Fer les activitats per activar els coneixements previs abans de llegir, de verificació i control de la comprensió durant la lectura i acostumar l'alumne a revisar i rellegir el text abans de respondre preguntes de comprensió. • Ensenyar a l'alumne estratègies per detectar les paraules clau d'un text per tal de guanyar eficàcia lectora.

<p>- Ensenyar l'expressió escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ensenyar a estructurar els textos de diferents tipologies (descripció, narració, exposició...) amb esquemes predeterminats i utilitzant frases curtes però ben construïdes i amb tots els seus elements. • Facilitar plantilles amb els connectors, adverbis, adjectius... que poden facilitar estructurar els textos escrits. • No corregir de forma sistemàtica tots els errors ortogràfics de la seva escriptura. • Evitar que l'alumne hagi de copiar de la pissarra i facilitar-li, quan sigui possible, el material per escrit. • Intentar que no hagi de tornar a escriure sobre el full els enunciats del llibre. • Donar-li temps addicional per completar les activitats. • Permetre la presentació dels treballs amb ordinador.
<p>Referent a l'organització, planificació i gestió del temps</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Disposar d'un calendari a l'aula amb les dates de les proves d'avaluació i de lliurament i de projectes o treballs, afavorint que entre ells hi hagi un espai de temps adequat. • Davant de les dificultats d'atenció i/o organització personal, poder disposar de targetes amb autoinstruccions d'organització personal (canvis d'activitat o matèria, preparació de la motxilla, fer els deures...) • Revisar la carpeta i ajudar en l'ordre i classificació de les feines. • Revisar l'agenda. • Tenir un calendari visual i verbal per facilitar l'organització i planificació del treball. • Fraccionar el treball en períodes curts però intensos per evitar el cansament i afavorir la concentració. • De forma habitual, no deixar com a deures a casa feines inacabades de la classe.

AJUSTAMENTS I ADAPTACIONS	QUÈ CAL FACILITAR
<p>Referent a l'entorn escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cal tenir en compte la ubicació dins l'aula i procurar que l'alumne estigui a prop del mestre. • Si és possible, és millor intentar evitar elements de distracció.
<p>Referent a les tasques avaluadores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Donar a conèixer les dates dels exàmens amb antelació. • Evitar que l'alumne tingui més d'un examen per dia i més de dos per setmana. • Un cop començat l'examen, apropar-se a l'alumne i, verificar que ha comprès els enunciats. • Facilitar que les preguntes de les proves avaluadores no siguin gaire llargues; evitar també les preguntes obertes on cal organitzar les idees i expressar-les ordenadament per escrit; és preferible utilitzar preguntes concretes. • Avaluar els exàmens i treballs en funció del seu contingut (no de la seva forma). • Preveure la possibilitat de realitzar exàmens orals o amb format més visual. • Permetre que pugui complementar oralment els examens. • Evitar que les faltes d'ortografia als exàmens baixin la nota final, o bé, que siguin motiu de suspens. • Utilitzar colors alternatius al vermell en les correccions (els alumnes poden relacionar aquest color amb el fracàs).
<p>Referent a les diferents matèries curriculars</p>	<p style="text-align: center;">ADAPTACIONS</p>
<p>1. Llengua castellana i llengua catalana:</p> <p style="padding-left: 40px;">- Lectura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ser conscients de que la comprensió lectora moltes vegades està condicionada per les dificultats de descodificació. • Llegir-li els enunciats dels exercicis que ha de fer, si és necessari. • No forçar-lo a llegir en veu alta. • Si ha de llegir en veu alta a classe, donar-li el text amb antelació. • Donar-li el temps que calgui per qualsevol lectura.

<p>- Escritura</p> <p>- Comprensió de text</p> <p>- Llibres de lectura obligatòria:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En els dictats, corregir únicament les faltes d'ortografia que s'estiguin treballant a classe o les prèviament pactades amb l'alumne. • Adequar el format del dictat deixant espais buits per aquelles paraules que facin referència a la regla ortogràfica que s'estigui treballant en aquell moment. • Adequar el ritme del dictat a l'alumne. • En els textos escrits, donar més importància al contingut que a la forma. • Deixar espai suficient per contestar les preguntes. • Entendre que presenti interferències entre totes dues llengües (català-castellà). <ul style="list-style-type: none"> • Adaptar el contingut del text, simplificant-ne el vocabulari i/o les estructures sintàctiques. • Subratllar les paraules clau del text o aquelles que indiquen instruccions. • Fragmentar el text i després de cada part, afegir les preguntes de comprensió que facin referència a aquell fragment. <ul style="list-style-type: none"> • Reduir i/o escollir adequadament els llibres de lectura obligatòria tenint en compte el seu format i l'interès de l'alumne.
<p>2. Matemàtiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ús de material manipulatiu complementari: àbacs, regletes, etc. • Valorar el procés de càlcul d'operacions bàsiques i no els errors de càlcul mental. • Valorar el procediment de la resolució del problema i no els resultats de les operacions. • Permetre que l'alumne tingui accés a les taules de multiplicar, tant a classe com als exàmens. • Assenyalar les paraules clau dels problemes i proporcionar dibuixos que representin el problema.
<p>3. Naturals i socials</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fer un guió a la pissarra amb paraules clau abans de començar a exposar un tema. • Plantejar preguntes específiques i de resposta curta. • Identificar i subratllar paraules clau en un enunciat o un text. • Reduir vocabulari acadèmic. • No tenir en compte els errors d'expressió escrita i d'ortografia a l'hora de corregir l'examen.
<p>4. Llengua estrangera</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No corregir errors en paraules irregulars. • Fomentar el llenguatge oral. • Reduir la quantitat de vocabulari. • Donar anticipadament el dictat a realitzar.

PER SABER-NE MÉS: RECURSOS, MATERIALS I BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA SOBRE DISLÈXIA I ELS PROCESSOS AFECTATS EN L'APRENTATGE DE LA LECTURA

- ALEXANDER, A.W.; SLINGER-CONSTANT A.M. (2004). "Current Status of treatments for dyslexia; critical review". *Journal of Child Neurology*, 19: 744-758
- ARTIGAS J. "Quince cuestiones básicas sobre la dislexia". Conferencia. *Neuropediatrics*.
- BLAKEMORE, S.J.; FRITH, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Ariel.
- BOSCH L. Y HERRERO, M.T. (1998). "Discriminación auditiva y análisis de los componentes fónicos de las palabras". *Logopedia, Foniatría y Audiología*, vol. VIII, nº 3 (134-139).
- CERVERA, JF. YGUAL, A. (2003). "La intervención logopédica en los trastornos fonológicos desde el paradigma psicolingüístico del procesamiento del habla". *Neurología Clínica*; 36 (Supl 1): S39-53.
- CERVERA, JF. YGUAL, A. (1998). "Comparación de programas para el desarrollo de la conciencia fonológica". *Edetania, estudios y propuestas de educación*, nº 14.
- CERVERA, JF. YGUAL, A. (2001). "Valoración del riesgo de dificultades de aprendizaje de la lectura en niños con trastornos del lenguaje". *Neurología Clínica*; 2: 95-106.
- CORREIG, M.Y JIMÉNEZ, I. (1998). "Papel de la fonología en la preparación de los niños para la lectura y la escritura". *Logopedia, Foniatría y Audiología*, vol. IX, nº 4 (200-207).
- CUETOS, F. Y MITCHELL, D.C. (1988). "Modelos de lectura y dislexia". *Infancia y Aprendizaje*, 44, 3-19.
- CUETOS, F. (1989). "Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica". *Infancia y aprendizaje*, 45, 71-84.
- CUETOS, F. (1991). *Psicología de la escritura*. Escuela española.
- CUETOS, F.; DOMÍNGUEZ, A.; MIERA, G. Y DE VEGA, M. (1997). "Diferencias individuales en el procesamiento léxico". *Estudios de Psicología*, 57, 15-27.
- CUETOS, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer.
- FERNÁNDEZ BAROJA, F. ET AL. (2002). *La dislexia. Origen, diagnóstico y recuperación*. Madrid. CEPE.
- GONZÁLEZ PORTAL, M.D. (2000). *Dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Madrid. Morata.
- GONZÁLEZ VALENZUELA, M^a JOSÉ. (1994). *Dificultades fonológicas: evaluación y tratamiento*. Promolibro.
- HERRERA L., (2005). *Aprendizaje de la lectura y dislexia. Concepciones actuales*. Granada. Comares.
- JIMÉNEZ, J.E. (1999). "Identificación de subtipos disléxicos en una ortografía transparente". Proyecto de investigación presentado a la oposición a cátedra de universidad. Universidad de Laguna.
- LANDERL, K.; WIMMER, H. & FRITH, U. (1997). "The impact of orthographic consistency on dyslexia: A German-English comparison". *Cognition*. 63: 315-34.
- LYON, G.R. & SHAYWITZ, B. (2003). "A definition of dyslexia". *Annals on Dyslexia*. 53: 1-14.
- MILES T.R., MILES E. (2005). *Dislexia. Perspectivas, evolución y controversias*. Sevilla. Trillas.
- NOBLE, K.G & MCCANDLISS B.D. (2005). "Developmental and Behaviour Pediatrics: Reading development and impairment: behavioral, social and neurobiological factors". 26(5): 310-378.
- ORTIZ, T. (1994). *Cuantificación de las señales bioeléctricas cerebrales y dificultad de aprendizaje*, en *Dislexia y dificultades de aprendizaje*. CEPE.
- OUTÓN, P. (2009). *Dislexia. Una visión interdisciplinar*. Lebón.
- ROCA, E., CARMONA J., BOIX C., COLOMER R., LÓPEZ A., SANGUINETTI A., CARO M., SANS A. (coordinadora) 2010. *El aprendizaje en la infancia y en la adolescencia: claves para evitar el fracaso escolar*. Barcelona. Hospital Sant Joan de Déu.
- SHAYWITZ, S. E.; SHAYWITZ, B. A.; PUGH, K. R.; MENCL, W.E.; FULBRIGHT, R.K.; SKUDLARSKI, P.; ET AL.(2002). "Disruption of posterior brain system for reading in dyslexic children with developmental dyslexia". *Biological Psychiatry*. 52: 101-110.
- SHAYWITZ, S. & ALFRED A KNOPE. (2003). *Overcoming Dyslexia*
- SHAYWITZ, S.; MORRIS, R. & SHAYWITZ, B. (2008). "The Education of dyslexic children from childhood to young adulthood". *Annual Review of Psychology*. 59: 451-475.
- SCHETSCHNEIDER, C. & TORGESEN, JK. (2004). "Using or current Understanding of Dyslexia to support early identification and intervention". *Journal of Child Neurology*. 19: 759-765.
- SORIANO, M.; MIRANDA, A. Y CUENCA, I. (1999). "Intervención psicopedagógica en las dificultades del aprendizaje escolar". *Neurología Clínica*. 28 (supl 2): 94-100.
- THOMSON, M. E. (1992). *Dislexia. Su naturaleza, evaluación y tratamiento*. Alianza. (Ed. Original en inglés en 1984).
- VAN IJZENDOORN, M.H. & BUS, A.G. (1994). "Meta-analytic confirmation of the nonword reading deficit in developmental dyslexia". *Reading Research Quarterly*, 29, 267-275.
- VIEIRO P. (2007). *Psicopedagogía de la escritura*. Madrid. Pirámide.
- VOELLER, KKS. (2004). "Dyslexia". *Journal of Child Neurology*. 19: 740-744.
- WOLF, M. & BOWERS, P.G. (1999). "The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexia". *Journal of Educational Psychology*. 91: 415-38.
- WOLF, M. (2007). *Proust y el calamar: La Historia y la Ciencia del Cerebro de lectura*. HarperCollins.
- WOLF, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. S.A. Ediciones B.

BIBLIOGRAFIA SOBRE AVALUACIÓ

- BRANCAL, M.; FERRER A.; ALCANTUD, F. Y QUIROGA, M. (1998) *Evaluación de la discriminación auditiva y fonológica*. Lebón.
- CERVERA, JF. YGUAL, A. (2001). "Evaluación e intervención en niños con trastornos fonológicos y riesgo de dificultad de aprendizaje de la lectura y la escritura". *Cuadernos de Audición y Lengua*; 1: 1-41
- CUETOS, F.; SÁNCHEZ, C. Y RAMON, J.L. (1996). "Evaluación de los procesos de escritura en niños de primaria". *Bordón*, 48, 445-456.
- CUETOS, F.; RAMOS, J.L. Y RUANO, E. (2002). *PRO-ESC. Evaluación de los Procesos de Escritura*. TEA.
- CUETOS, F.; RODRÍGUEZ Y RUANO, E. (1996). *PROLEC. Evaluación de los procesos lectores*. TEA.
- GOTZENS, A. Y MARRO, S. (1999). *Prueba de valoración de la percepción auditiva*. Masson.
- MIRANDA, A.; VIDAL-ABARCA, E. Y SORIANO, M. (2008). *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. Pirámide.
- VILLEGAS, F. (2004). *Manual de logopedia. Evaluación e intervención de las dificultades fonológicas*. Pirámide

BIBLIOGRAFIA I MATERIALS ESPECÍFICS PER TREBALLAR CONSCIÈNCIA FONOLÒGICA

- CLEMENTE, M.; DOMÍNGUEZ, A.B. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico i sociocultural*. Madrid, Ediciones Pirámide.
- GARRIGA, E. (2003). *Cal saber parlar per poder llegir?* Llicència d'estudis retribuïda pel Dt. D'Ensenyament. 2n document: Adaptació al català del programa "La consciència fonològica en els nens: un programa de classe" de M.J. Adams, B.R. Foorman, I. Lundberg i T.Beeler.

- JIMÉNEZ, J. E. Y ORTIZ, M^a DEL ROSARIO. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Editorial Síntesis.
- ÁLVAREZ, Y OTROS. (1994) *Segmentación silábica y fonológica (SIFO)*. En PROYECTO LAO. Fundación ONCE.
- GARCÍA, M. Y GRAU, M. (2003) *ALABRAI. Loto fonético multilingüe. Castellano-Català- Valencià- Balear- Galego*. Editorial Lebón.

MATERIALS PER DESENVOLUPAR DIFERENTS PROCESSOS ALTERATS EN L'APRENTATGE DE LA LLENGUA ESCRITA

Els materials ressenyats a continuació no són específics per a treballar amb els alumnes amb dislèxia, però poden ser molt útils per a millorar alguns dels processos implicats en la llengua escrita (memòria, atenció, percepció visual i auditiva, etc...) que poden estar alterats.

- Juega con Simón. CD Rom. Valencia. Edicinco. (1998).
- Videojoc TRADISLEXIA. (2010).
- AGUADO, G., CRUZ RIPOLL, J. Y DOMEZÁIN, MAJ. (2003). *Comprender el lenguaje haciendo ejercicios*. Madrid. ENTHA Ediciones.
- ARROYO, L. (2009). *Em costa llegir*. Barcelona. Salvatella.
- BADIA ARMENGOL, D. Y VILA SANTASUSANA, M. (1992). *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona. GRAO Editorial.
- BUISAN, N. (2006). *Què ens cal saber de la Dislèxia*. Barcelona. Associació Catalana de la Dislèxia i altres dificultats específiques.
- BUSTOS SÁNCHEZ, I. (2008). *Fichas de lenguaje y lectura comprensiva 1 y 2*. Madrid. CEPE.
- CALAFÍ RIUS, M., GUILLERA SARDÁ, A. Y MÉNDEZ, L. (2004). *Percepción auditiva del lenguaje. Programa para su entrenamiento (5 elementos)*. Barcelona. Rústica.
- CARRILLO, A. Y CARRERA, C. (1993). *Programa de Habilidades Metafonológicas: Actividades de Segmentación para la Lectura. Educación Infantil y Necesidades Educativas Especiales*. Madrid. CEPE.
- DE LA TORRE ALCALÁ, A. (2006). *¿Qué le falta? ¿Qué está equivocado?* Madrid. CEPE.
- DE LA TORRE ALCALÁ, A. (2008). *Inversiones. Láminas para recuperación de lectura y dictado*. Madrid. CEPE.
- DE LA TORRE ALCALÁ, A. (2008). *Nuevos ejercicios temporales 1 y 2*. Madrid. CEPE.
- FERNÁNDEZ BAROJA, F. ET AL. (2002). *La dislexia. Origen, diagnóstico y recuperación*. Madrid. CEPE.
- FERNÁNDEZ BAROJA, F. ET AL. (2008). *Fichas de recuperación de dislexia*. Madrid. CEPE.
- FROSTIG, M. (1982). *Figuras y formas: niveles elemental, intermedio, adelantado: aprestamiento preescolar, corporal y gráfico*. Buenos Aires. Editorial Médica Panamericana.
- LÓPEZ GARZÓN, G. (2002). *1º Y 2º cuaderno de lectoescritura para el alumno: Enséñame a hablar*. Granada: GEU (Grupo Editorial Universitario).
- OUTÓN P. (2006). *Programas de intervención con disléxicos. Diseño implementación y evaluación*. Madrid. CEPE.
- PORTELLANO PÉREZ, J.A. (2002). *La disgrafía. Concepto, diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. Madrid. CEPE.
- PORTELLANO PÉREZ, J.A. (2008). *Rehabilitación de la disgrafía 1, 2, 3, 4 y 5*. Madrid. CEPE.
- SANJUÁN NÁJERA, M. ET AL. (2004). *DISLEXIA, ortografía e iniciación lectora; Diccionario ortográfico ideovisual; Dictados ortográficos ideovisuales; Caligrafía, ortografía, lectura*. Zaragoza. Editorial Yalde.
- SANJUÁN NÁJERA, M. ET AL. (2004). *Ortografía ideovisual Niveles 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, adultos y autoaprendizaje*. Zaragoza. Editorial Yalde.
- YUSTE, C. (2007). *Progresint. Programas para la estimulación de las habilidades de la inteligencia. Nivel 1,2, 3 y 4 (desde Educación Infantil hasta ESO)*. Madrid. CEPE.

MATERIAL PROGRAMARI (SOFTWARE)

Relació de programes que intenten compensar les mancances que presenten les persones amb dislèxia. Aquestes eines són de dos tipus:

- 1- Eines de suport a la lecto-escritura (lectors de pantalla, conversos de text a àudio, etc...) i
- 2- Eines dedicades a donar recursos per gestionar la informació escrita d'una manera més eficaç (eines per a fer esquemes, mapes conceptuals, etc...)

Cal tenir en compte que les eines esmentades poden ser gratuïtes o de pagament.

1- Eines de suport a la lecto-escritura

A) Lectors de text de programari lliure

- Eines dins el Projecte Fressa. Més informació a: www.xtec.cat/jlagares/eduespe.html
- Llegir. Programa lector de text
- Text a MP3. Programa que converteix el text introduït, a format MP3
- Motors de veu que llegeixen un text prèviament introduït i que es poden trobar per Internet.

B) Lectors de text comercials

- ClaroRead Plus. Més informació a: www.integratek.es
- SodelsCot. Més informació a: www.sodels.com
- Rehasoft. Més informació a: www.rehasoft.com

2- Eines de gestió de la informació escrita

Generadors d'esquemes. Eines comercials

- Claroideas V2. Més informació a: www.integratek.es
- Inspiration. Més informació a: www.inspiration.com
- CmapTools. Més informació a: <http://cmap.ihmc.us/>

WEBGRAFIA

- www.edu365.com
- <https://orientacionandujar.wordpress.com/>
- www.acd-dislexia.voluntariat.org
- www.xtec.es
- www.xtec.es/recursos/clic
- www.pipoclub.com
- www.educarm.es/udicom
- www.leoqueveo.org/actividades.htm
- www.espaciologopedico.com
- www.internenos.com
- www.editorialyalde.com/

- www.prodislex.com
- www.nuance.es/naturallyspeaking/
- www.thinkbuzan.com/uk/landing/spanish
- www.xtec.es/creda
- <http://rafalvell-equipdesuport.blogspot.com/2008/09/consciencia-fonoologica-enriqueta-garriga.html>
- <http://centros.educacion.navarra.es/creena/>

ASSOCIACIONS A CATALUNYA

ASSOCIACIO CATALANA DE DISLEXIA - www.acd.cat

ASSOCIACIONS NACIONALS FEDERADES

FEDIS - www.fedis.org - (Federació espanyola de dislèxia)

ANDALUCIA

ASANDIS - www.asandis.org

DISLEXIA GRANADA - www.dislexiagranada.es

ASDIJA - www.dislexiajaen.es

AXDIAL - <http://axdial.blogspot.com>

ASTURIES

ADISPA - www.dislexialnorte.com

BALEARS

DISFAM - www.disfam.net

CASTELLA I LLEO

DISLEÓN - www.disleon.blogspot.com

CANARIES

DISLECAN - www.dislecan.es

CANTABRIA

ACANDIS - www.dislexialnorte.com

CASTELLA LA MANXA

DISCLAM - www.disclam.com

CATALUNYA

ASSOCIACIO CATALANA DE DISLEXIA - www.acd.cat

COMUNITAT VALENCIANA

AVADIS - www.dixle.com

GALICIA

AGADIX - www.agadix.es

MADRID

MADRID CON LA DISLEXIA - www.madridconladislexia.com

MURCIA

ADIXMUR - www.adixmur.org

EUSKADI

DISLEBI - www.dislexiaeusyadi.com

ASSOCIACIONS INTERNACIONALS

www.dyslexia.eu.com/ - (ASSOCIACIÓ EUROPEA)

www.bdadyslexia.org.uk/ (ASSOCIACIÓ BRITÀNICA)

www.dyslexiaaction.org.uk (ASSOCIACIÓ BRITÀNICA)

www.interdys.org/index.htm (ASSOCIACIÓ INTERNACIONAL)

L'equip que ha elaborat aquest protocol, posa a disposició dels seus usuaris un servei d'assessorament i consultes. Podeu adreçar les vostres preguntes i suggeriments a: info@clc.cat a l'atenció de PRODISCAT.

Agraïments

- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya
 - Col·legi de Logopedes de Catalunya
 - Associació Catalana de la Dislèxia
 - Equip d'elaboració dels Protocols de la Dislèxia de les Illes Balears.
- A tot l'alumnat amb dislèxia i a les seves famílies que ens han encoratjat a millorar els recursos i les estratègies d'ensenyament i aprenentatge de la llengua escrita.



Col·legi de Logopedes de Catalunya

Mireia SALA i TORRENT, logopeda i pedagoga (coordinadora del treball)

Elisabet DULCET i VALLS, logopeda i mestra

Enriqueta GARRIGA i FERRIOL, logopeda, mestra EE, psicòloga

Victòria GONZÁLEZ i SÁNCHEZ, logopeda i pedagoga

Carme HUGUET i MONTFORTE, logopeda i mestra

M.Carmen MARTÍN i GAVÍN, logopeda i pedagoga

Anna CIVIT i CANALS, logopeda i pedagoga (degana del CLC)

Dipòsit legal
B-10430-2012