

∞

Cuadernos de Orientación Educativa

Guía de dislexia en la población adulta



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y DEPORTE
Delegación Territorial de Educación, Deporte, Igualdad,
Políticas Sociales y Conciliación en Almería

Área de Acción Tutorial y Convivencia

ETPOEP Almería

EOE Especializado

Dif. De aprendizaje en lectura y escritura. Dislexia

DISLEXIA EN LA EDAD ADULTA

ÍNDICE

1.- Justificación

2.- Marco Legislativo

3.- Edad adulta: indicadores; características generales y síntomas en lectura y escritura.

4.- Investigaciones sobre población con dislexia en la edad adulta

5.- Fortalezas de los disléxicos.

6.- Diagnosticar la dislexia en la edad adulta e instrumentos de evaluación de los procesos cognitivos y lingüísticos de lectura en adultos con dislexia

7.- Dislexia y universidad.

8.- ANEXOS

-



DISLEXIA EN EDAD ADULTA

1.- JUSTIFICACIÓN

La dislexia evolutiva constituye un síndrome heterogéneo de origen neurológico que persiste a lo largo del ciclo vital.

Los estudios empíricos sobre la dislexia ponen de manifiesto que se trata de una dificultad específica con la lectura que no está delimitada a la niñez, sino que puede persistir en la vida adulta (Callens, Tops y Brysbaert 2012; Hatcher, Snowling y Griffiths 2002; Swanson y Hsieh, 2009).

Junto a las dificultades en el reconocimiento exacto o fluido de palabras, se señalan dificultades en la ortografía, así como en la comprensión lectora y razonamiento matemático (APA, 2014).

En cuanto a la prevalencia de la Dislexia en español se ha estimado una prevalencia que oscila entre el 3,2% y el 5,9% en la enseñanza primaria (Jiménez, Guzmán, Rodríguez y Artiles, 2009) y entre el 3,2 y el 5.6 % en la enseñanza secundaria (González et al,2010). Aunque no existen estudios de prevalencia en la edad adulta, se considera que es de alrededor del 4% (APA, 2014).

Aunque escasos, los estudios realizados en adultos con dislexia en lenguas más transparentes que el inglés evidencia mayores dificultades **a nivel de ortografía** que de lectura (Nergard-Nilssen y Hulme, 2014; Re, Tressoldi, Cornoldi y Lucangeli,2011; Tops, Callens, Lammertyn, Van Hees y Brysbaert, 2012; citado por Soriano y Piedra, 2016).

El procesamiento ortográfico ha sido objeto de estudio como proceso implicado en la dificultad de aprendizaje, postulándose que es un aspecto deficitario, tanto en los niños como en los adolescentes y adultos con dislexia (Bruck,1992; Escribano, 2007; Hultquist,1997; Jiménez, Gregg y Díaz, 2004; Rodrigo, Jiménez, García, Díaz, Ortiz, et al, 2000. Asimismo, se ha encontrado que las dificultades ortográficas caracterizan a la mayoría de los adultos disléxicos (Landerl, 2001; Shaywitz y col., 1998) y que estos no adquieren niveles adecuados de conocimiento fonológico y ortográfico en relación a su edad o nivel lector (Booth, Perfetti, MacWhinney y Hunt,2000).

2.- MARCO LEGISLATIVO

A nivel estatal:

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Bajo el Título II la “Equidad en la Educación”, la LOMCE regula en su capítulo I al Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo. En su artículo 71 reconoce al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje como parte de dicho colectivo. El alumnado con dislexia queda regulado y amparado dentro del colectivo de diversidad en la LOMCE y como tal debe de ser atendido por las administraciones educativas.

Concretamente, en la Sección cuarta, artículo 79 (1, 2 y 3), relativa a las dificultades específicas de aprendizaje y las medidas de escolarización y de atención cita que *“Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades”. “La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo” “La identificación, valoración e intervención de las necesidades educativas de este alumnado se realizará de la forma más temprana posible, en los términos que determinen las Administraciones educativas»*



Comunidad Autónoma de Andalucía.

Con respecto a la enseñanza obligatoria está regulada la siguiente normativa:

- La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía, y en el TÍTULO II Equidad en la Educación CAPÍTULO I, Artículo 71.2 y 71.2 se contempla que *“Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado”* y para ello, *“Las Administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos”*

- Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la dirección general de participación y equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.

El alumnado con dislexia está incluido en la categoría del alumnado con dificultades de aprendizaje como *“Alumnado que requiere, por un periodo de escolarización o a lo largo de toda ella, una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar desórdenes significativos en los procesos cognitivos básicos implicados en los procesos de aprendizaje, que interfieren significativamente en el rendimiento escolar y en las actividades de la vida cotidiana del alumno o alumna y que no vienen determinados por una discapacidad intelectual, sensorial*

o motórica, por un trastorno emocional grave, ni por falta de oportunidades para el aprendizaje o por factores socioculturales. Por tanto, pueden presentarse simultáneamente pero no son el resultado de estas condiciones.”

“Se entiende que interfieren significativamente en el rendimiento escolar cuando el alumno o alumna presenta desfase curricular (en el ritmo de aprendizaje y desarrollo que implique una atención más personalizada, en el 2º ciclo de educación infantil; de al menos un curso, en la etapa de educación primaria; de al menos dos cursos en educación secundaria) en relación con lo establecido en el Proyecto Educativo del centro o retrasos significativos en los procesos de lectura, escritura, cálculo, expresión o comprensión.”

Y dentro de las dificultades de aprendizaje, está incluido en las categorías específicas de aprendizaje la dislexia está contemplada como *“Dificultades en la decodificación fonológica (exactitud lectora) y /o en el reconocimiento de palabras (fluidez y velocidad lectora) interfiriendo en el rendimiento académico, con un retraso lector, de al menos dos desviaciones típicas, o bien que presente un percentil 25 o menor a éste en pruebas estandarizadas, resistente a la intervención. Suele ir acompañado de problemas de escritura.”*

Con respecto al bachillerato

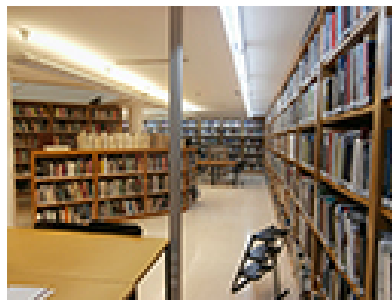
El artículo 22 del Decreto 110/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, encomienda a la Consejería competente en materia de educación el establecimiento de las actuaciones educativas de atención a la diversidad dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones, intereses, situaciones socioeconómicas y culturales, lingüísticas y de salud del alumnado, con la finalidad de facilitar la adquisición de las competencias clave, el logro de los objetivos de la etapa y la correspondiente titulación. En la presente Orden se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad en el Bachillerato, los cuales, apoyándose en los principios ya establecidos de equidad, inclusión, educación común y compensación de las desigualdades, pretenden proporcionar las adaptaciones y las medidas que se consideren necesarias para dicha atención.

En concreto, en el Capítulo I. se recomiendan las **metodologías didácticas** en el artículo 7 del Decreto 110/2016, de 14 de Junio, para el Bachillerato, siendo las siguientes: *“a) El **proceso de enseñanza-aprendizaje competencial** debe caracterizarse por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral y, por ello, debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento. En el proyecto educativo del centro y en las programaciones didácticas se incluirán las estrategias que desarrollará el profesorado para alcanzar los objetivos previstos, así como la adquisición por el alumnado de las competencias clave; b) **Los métodos** deben partir de la perspectiva del profesorado como orientador, promotor y facilitador del desarrollo en el alumnado, ajustándose al nivel competencial inicial de este y teniendo en cuenta la atención a la diversidad y el respeto por los distintos ritmos y estilos de aprendizaje mediante prácticas de trabajo individual y cooperativo.”*

Con respecto a la evaluación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, incluye en la Sección 3, Art. 24.1 y 24 .2 los principios y medidas la evaluación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo *“ La evaluación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que curse las enseñanzas correspondientes al Bachillerato se regirá por el principio de inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, para lo cual se tomarán las medidas de*

atención a la diversidad contempladas en esta Orden y en el resto de la normativa que resulte de aplicación.”

“Con carácter general, y en función de lo establecido en el artículo 16.4 del Decreto 110/2016, de 15 de junio, se establecerán las medidas más adecuadas, tanto de acceso como de adaptación de las condiciones de realización de las evaluaciones, para que las mismas, incluida la evaluación final de etapa, se adapten al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, conforme a lo recogido en su correspondiente informe de evaluación psicopedagógica. Estas adaptaciones en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas.”



3.- Edad adulta: indicadores; características generales y síntomas en lectura y escritura

La evidencia de la persistencia de las dificultades en la adolescencia y la edad adulta ha determinado que en las últimas décadas haya avanzado notablemente la investigación en torno a las manifestaciones, así como los sustratos neurobiológicos de la dislexia en la etapa de la adultez.

En relación con las dificultades en el plano cognitivo, de acuerdo con el análisis de Swanson y Hsieh (2009) los procesos específicos cognitivos y de lenguaje de los adultos con dislexia son distinguibles de los de los adultos hábiles lectores, por la persistencia de las mismas dificultades fonológicas de la niñez y por déficits en la memoria verbal, el vocabulario y la velocidad de nombramiento. Además, como destaca Swanson (2012) las deficiencias de los adultos con dislexia son más severas en aquellos con mayor CI. En consecuencia, como destacan Soriano y Piedra (2014) *“no resulta extraño que tanto los niños como los adultos con dislexia dediquen menos tiempo a las actividades de lectura, adquiriendo menos vocabulario y comprometiendo seriamente la comprensión lectora. Especiales dificultades presentan en la comprensión de textos complejos y en la realización de inferencias los adultos con dificultades lectoras”*.

Asimismo, la competencia ortográfica con un número de faltas de ortografía mayor a lo esperado, la lectura con dificultades de las etapas anteriores compensadas, la expresión oral con titubeo para encontrar la palabra adecuada y el aprendizaje de la segunda lengua se encuentra obstaculizado transfiriendo las dificultades de la lengua materna al aprendizaje del idioma extranjero (Rello, 2018).

Por tanto, las dificultades lectoras constituyen un trastorno crónico con fuerte persistencia de las mismas en la adolescencia y en la edad adulta

Con respecto a las exigencias escolares, Rello (2018) destaca que los jóvenes y adultos con dificultades lectoras entre los 16 y 20 años, a menudo no son capaces de responder a las cada vez mayores exigencias escolares, evidenciándose una carencia de conocimientos con respecto

a las personas sin dificultades, lo cual puede mermar seriamente su desempeño en tareas de lectura.

En resumen, según expresa esta autora en la etapa adulta las características distintivas psicolingüísticas serían las siguientes:

- Problemas para la memorización.
- Dificultades para hallar las palabras que quieren expresar.
- Numerosas faltas de ortografía a pesar de conocer las reglas.
- Dificultad para organizarse.
- Dificultad para interiorizar y por tanto gestionar el tiempo (ante una cita, llegar con antelación o retraso).
- Dificultad para reconocer direcciones.
- Dificultad para seguir una secuencia de instrucciones.
- Olvidar con facilidad fechas, citas, nombres.
- Problemas de Memoria a Corto Plazo.
- Dificultad para retener lo que acaban de decir y devolver la información.
- A menudo evitan las tareas de lectoescritura por miedo a hacerlas mal.

Pero, además, las dificultades lectoras trascienden el dominio académico/cognitivo, afectando negativamente al **plano afectivo-motivacional**. En este sentido, resulta clarificador el metaanálisis realizado por Klassen y Hannok (2013), tras analizar 171 artículos, concluyen que los problemas internalizantes, como la ansiedad y la sintomatología depresiva, son una constante entre los disléxicos en la edad adulta. Otro aspecto deficitario en la adolescencia y en la edad adulta es la autoestima (Eggleston, Hanger, Frampton y Watkins, 2012).

La situación de ansiedad y frustración, que a veces conducen a depresión real y a dificultades de socialización, se convierten en aún más complejas en el periodo adolescente. De hecho, la adolescencia es una fase delicada de cambios e inseguridades, que determinan la personalidad del futuro niño, donde la autoestima es el primer elemento que se ve comprometido en los casos de fracaso escolar, y a su vez afecta al autoconcepto que incide en la motivación (Carranza y Apaza, 2015).

Los jóvenes con baja autoestima presentan excesiva timidez e inseguridad en sus habilidades, miedo de cometer errores y a ser juzgados o no entendidos por otros. Esto conlleva a evitar la confrontación o el éxito potencial. Por lo tanto, es importante desarrollar una mayor confianza en sí mismos y en sus propias capacidades, sabiendo que cada uno tiene su propio valor. La mayoría de las personas con dislexia han sufrido una falta de autoestima y, de adultos, se pueden disparar las dudas sobre sus capacidades. Por ello, es recomendable usar estrategias para reforzar la autoestima.

No obstante, las personas con dislexia pueden llegar a desarrollarse profesionalmente, empleando **estrategias de compensación**. Entre las mismas cabe destacar (Rello, 2018).

. **Soportes complementarios al texto escrito**. Entre los mismos habría que citar vídeos, mapas mentales, imágenes).

. **Estrategias lingüísticas creativas para evitar errores** (uso de sinónimos, cambiar frases), revisión de textos importantes, convertirse en autodidacta, o desarrollar capacidad para mantener la calma, pues el estrés aumenta las dificultades.

. **Tecnología asistida**: para compensar es frecuente el uso de correctores automáticos, así como el uso del dictado automático para escribir textos, correos electrónicos o mensajes en el teléfono móvil, y el uso de lectores de texto para comprender textos especialmente largos.

4.- Investigaciones sobre población con dislexia en la edad adulta.

Un objetivo prioritario de la investigación en los últimos años se centra en averiguar cuáles son las dificultades persistentes en los disléxicos adultos a nivel de procesos cognitivos, así como las manifestaciones académicas a nivel de los aprendizajes instrumentales, es decir, la prioridad parece ser el averiguar con exactitud cuáles son las manifestaciones cognitivas y de rendimiento lectoescritor de las dificultades lectoras en la edad adulta. Como sugieren Nergård-Nilssen y Hulme (2014) existen buenas razones para asumir que las deficiencias cognitivas observadas en los adultos con dislexia han persistido desde la infancia.

Dentro de los estudios sobre la etiología de la dislexia, las técnicas de neuroimagen están permitiendo un mayor conocimiento acerca de las diferencias neurológicas en los adultos con dislexia, como son una menor activación de áreas relacionadas con las redes frontales, áreas temporoparietales y, especialmente, con la zona visual de la palabra (disfunción occipitotemporal) en el hemisferio izquierdo, así como diferencias volumétricas en materia blanca y gris en esas zonas. También los estudios de genética cuantitativa y de genética molecular destacan la alta heredabilidad de diferentes fenotipos disléxicos, así como la implicación de diferentes genes en la dislexia en la edad adulta (véase revisión en Soriano-Ferrer y Piedra-Martínez, 2014).

- Otro grupo de trabajos parece estar centrado en las estrategias y acomodaciones educativas o procedimientos de intervención, ya sea a los procesos académicos, sociales o emocionales en los adultos disléxicos, especialmente **estudiantes universitarios**.

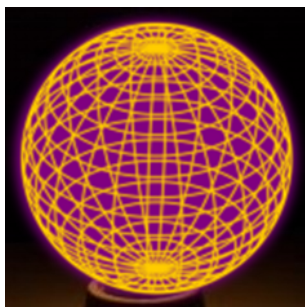
Todos estos trabajos subrayan la importancia de conocer las dificultades actuales de los adultos para establecer estrategias de apoyo y prevención (Callens, Tops y Brysbaert, 2012). Algunos trabajos proponen acomodaciones educativas o laborales (p.e., uso de sintetizadores de voz en la lectura, grabaciones, compañero lector, aumento de tiempo, etc.) para adolescentes y adultos, mientras que otros analizan la eficacia de procedimientos concretos de intervención en lectura (Lingo, 2014; Lovett, Lacarenza, Steinbach y De Palma, 2014) e incluso la eficacia de un software de autocorrección sobre la comprensión (Hiscox, Leonavičiūtė y Humby, 2014) (Citado por Soriano y Piedra, 2016).

- Otro de los aspectos que suscita mucho interés entre los investigadores está relacionado con la identificación y diagnóstico de los adultos con dislexia. Algunos trabajos se han centrado en las propiedades psicométricas de instrumentos de evaluación en población adulta (Gregg et al., 2008; Nanda, Greenberg, y Morris, 2014; Díaz, Jiménez, Mejía, y Fabregat, 2014). Pero sin duda, la mayoría de los trabajos se ha centrado en el desarrollo o adaptación de autoinformes acerca de la historia de las dificultades lectoras de los adultos con dislexia.

Por ejemplo, Lefly y Pennington (2000), en el estudio de validación de un cuestionario para adultos (Adults Reading History Questionnaire - ARHQ) concluyeron que la autovaloración de los participantes coincidía en un alto porcentaje con las medidas obtenidas mediante pruebas de evaluación.

Por su parte, Wolff y Lundberg (2003) confirman que el autoinforme es el elemento que mejor discrimina entre los participantes adultos con y sin problemas de lectura. Por su parte, Deacon, Cook y Parrila (2012) confirmaron que los universitarios disléxicos diagnosticados en la infancia, así como los universitarios identificados mediante autoinforme, puntuaron más bajo que los controles en pruebas precisión y velocidad de lectura. En Islandia, Bjornsdottir y col. (2014) empleando el ARHQ lograron discriminar correctamente el 84.5% de los disléxicos adultos. Igualmente, en castellano, Giménez, Luque, López-Zamora, y Fernández (2015) desarrollan un autoinforme de trastornos lectores para adultos (ATLAS) que logra discriminar entre normolectores y estudiantes con dificultades (Citado por Soriano y Piedra, 2016).

- Aunque el análisis de los problemas asociados a las dificultades de aprendizaje representa el tópico más investigado del total de la investigación realizada entre 1998 y 2003 (Soriano - Ferrer, 2005), en el caso de los adultos con dislexia representa un tópico minoritario, pero en auge en estos momentos. Así, algunos trabajos se centran en las experiencias personales y



necesidades socioemocionales y educativas de los disléxicos adultos en su desempeño personal, familiar, social y laboral (Pino y Mortari, 2014) y en la incidencia de la etiqueta de dislexia a nivel personal (Macdonald, 2010). Además, las dificultades lectoras afectan negativamente al plano afectivo-motivacional. Por ejemplo, suelen experimentar niveles más altos de ansiedad y sintomatología depresiva (Marwood y Hewitt, 2013; Nelson y Gregg, 2012). De hecho, el meta-análisis realizado por Klassen, Tze y Hannok (2013) constata cómo los problemas internalizantes son una constante

entre los disléxicos en la edad adulta, así como la baja autoestima (Eggleston, Hanger, Frampton y Watkins, 2012), la escasa motivación intrínseca (Łockiewicz, Bogdanowicz y Bogdanowicz, 2014) y las bajas expectativas, tanto parentales como propias (Rimkute, Torppa, Eklund, Nurmi y Lyytinen, 2014). Por su parte, el trabajo de Jordan, McGladdery y Dyer (2014) muestra en universitarios con dislexia que experimentan niveles muy altos de ansiedad hacia las matemáticas, siendo los niveles de ansiedad y depresión más altos entre las mujeres con dislexia (Nelson y Gregg, 2012). (Citado por Soriano y Piedra, 2016).

5.- Fortalezas de la población con dislexia.

Vamos a detallar estas fortalezas en las que los disléxicos destacan (Fuente: www.changedyslexia.org).

1. **Emprendimiento:** Aproximadamente el 35% de los emprendedores estadounidenses tienen dislexia, cuando está presente tan solo en el 15% de su población. En palabras de Richard Branson, fundador de Virgin Group, que atribuye el éxito de su firma al fracaso escolar que vivió por la dislexia: «Pensaba de una manera diferente en comparación con mis compañeros de clase. Estaba muy focalizado en empezar un negocio y crear algo. Mi dislexia me guio para encontrar la manera de comunicarme con mis clientes».

2. **Habilidades visoespaciales:** Diversos estudios sugieren ventajas en el procesamiento visoespacial de los individuos con dislexia. Esta ventaja parece tener un sustrato biológico cerebral, al presentar el hemisferio derecho del cerebro mayor activación en las personas con dislexia que en el resto.

3. **Aprendizaje visual:** Específicamente, la visión periférica, frente a la central, parece estar más desarrollada en las personas con dislexia, lo que supone una ventaja clave en algunas profesiones, como la astronomía.

4. **Artes visuales:** Las habilidades visoespaciales o para el aprendizaje visual permiten que muchas personas con dislexia destaquen no solo en la ciencia — como los ya citados—, sino también en otras áreas artísticas, como la ilustración, la pintura, la arquitectura o el diseño. Kiko da Silva, uno de los ilustradores más reconocidos del mundo hispánico, declara: «Creo que si no hubiera tenido dislexia, no habría conseguido las destrezas necesarias para trabajar en artes gráficas».

5. **Pensamiento holístico:** El pensamiento holístico parece estar más desarrollado también en las personas con dislexia, en contraposición al procesamiento de los detalles.

6. **Pensamiento “fuera de la caja” o novedoso:** El cerebro de las personas con dislexia es diferente, y eso facilita que puedan tener una visión distinta de las cosas, pensar como «fuera de la caja», un rasgo muy valorado en algunas profesiones o en instituciones como las agencias británicas de inteligencia. El pensamiento creativo, «fuera de la caja» o “out of the box” es crucial para áreas como el marketing o la publicidad. La conocida reina del marketing, la venezolana Gaby Castellanos, ha usado esta estrategia a lo largo de su carrera hasta el punto de que el presentador de CNN en español, Ismael Cala, describe a Gaby como la «rompedora de paradigmas».

Descubre los nuevos cuentos DytectiveU, que integran la investigación de 8 años



7. **Creatividad:** En las profesiones creativas, podemos encontrar muchas personas con dislexia, algunas de las cuales han recibido el reconocimiento social por sus logros. En Reino Unido, el Royal College of Art asegura tener un 25% de estudiantes con dislexia. Por ejemplo, el cantante Pau Donés (vocalista del grupo musical Jarabe de Palo), declara que la dislexia le llevó a «desarrollar otros lenguajes, por ejemplo, la música», para poder comunicarse. O la cantante y compositora Ruth Lorenzo: «La dislexia me ha servido para enfocar toda mi energía en las cosas que sí sabía hacer sin

dificultad».

8. **Memoria declarativa:** El aprendizaje procedimental y secuencial puede ser un hándicap entre las personas con dislexia. Sin embargo, tiene su reverso: algunos estudios sugieren un mejor aprendizaje contextual y memoria declarativa. Iñaki López, que lleva años presentando un programa político de gran audiencia, La Sexta noche. Iñaki nos comenta: «Soy capaz de memorizar una serie extensa de preguntas para las entrevistas largas sin dificultad, es un programa de cinco horas de duración, pero llevar y seguir el hilo argumental nunca ha sido ningún problema».

9. **Fortalezas MIND (razonamiento material (M), razonamiento interconectado (I), razonamiento narrativo (N) y razonamiento dinámico (D):** En el libro *The Dyslexic Advantage: Unlocking the Hidden Potential of the Dyslexic Brain* (La ventaja disléxica: desbloquear el potencial escondido del cerebro disléxico), los autores utilizan el acrónimo MIND para categorizar las fortalezas que tienen las personas con dislexia, así como las debilidades asociadas a cada fortaleza (en vez de al revés).

6. Diagnóstico de la dislexia en la edad adulta e instrumentos de evaluación de los procesos cognitivos y lingüísticos de lectura en adultos con dislexia

En los últimos años, la investigación sobre dislexia ha demostrado que algunas dificultades en el procesamiento fonológico y ortográfico persisten durante la vida adulta.

Los disléxicos son peores en todas las tareas fonológicas sobre todo en aquellas que implican manipulación y discriminación (Ramus 2003; Ramus y Szenkovits, 2008).

En los niveles más precisos de conciencia fonológica muestran dificultades (Bruck, 1990; 1992), siendo las pruebas fonológicas las mejores para discriminar y para diagnosticar (Hatcher, Snowling y Griffiths, 2002).

La dislexia es una dificultad de aprendizaje muy común en los estudiantes universitarios que hablan español y requiere una atención especial por parte de expertos y profesorado para intervenir y ayudar a los estudiantes afectados durante su proceso de aprendizaje. Sin embargo, las herramientas apropiadas que evalúan los procesos cognitivos asociados con la dislexia en adultos no existen en español. En este contexto, fue realizada una batería (BEDA) en la que se utilizó tecnología basada en la comunicación multimodal para entregar tareas de evaluación, utilizando canales de comunicación visual, auditiva y de voz. BEDA tiene ocho módulos: seis para evaluar cada proceso cognitivo, uno para analizar resultados y otro para fines de administración.

La Batería de Evaluación de Procesos Cognitivos y de Lectura en Adultos con dislexia (BEDA) es una herramienta que permite evaluar las dificultades cognitivas en procesamiento fonológico, procesamiento ortográfico, velocidad de procesamiento, acceso al léxico, memoria de trabajo y procesamiento semántico, presentados por estudiantes universitarios.

La estandarización de BEDA se ha llevado a cabo con estudiantes universitarios de grado, máster, y doctorado de tres universidades españolas (Universidad de La Laguna, Universitat de Girona y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria).

Entre los instrumentos de evaluación, destacamos los siguientes:

- Screening : <https://www.changedyslexia.org/>
- Lista de control para la dislexia en edad adulta: Cuestionario de Vinegrad.
- Escala de Valoración de Dislexia en adultos.
- Autoinforme de Trastornos Lectores para Adultos (ATLAS).
- Cuestionario de Dislexia para personas adultas -Adystrain.

7.- Dislexia y universidad

En el contexto de la universidad, la red de servicios de atención a las personas con discapacidad en las universidades (sapdu), está siendo un instrumento decisivo para que las garantías que las leyes reconocen se hagan reales en la práctica con el trabajo de apoyo y acompañamiento que desarrollan. una de las tareas claves en este sentido, son las adaptaciones curriculares, una medida de ajuste razonable y que con la ayuda de los profesionales expertos en las universidades se vienen realizando en la mayoría de los casos.

La Universidad de Almería contempla los siguientes documentos y actuaciones:

1. El Plan de actuación para la diversidad funcional en la universidad (Delegación del Rector para la Diversidad Funcional)

El Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, regula las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. En éste se indica que es necesario tener en cuenta los principios de accesibilidad universal y diseño para todos (art. 4), que las comisiones organizadoras deben determinar las medidas oportunas para la realización tanto de la fase general como de la específica en las debidas condiciones de igualdad (art. 19). Apunta como medidas la adaptación de los tiempos, la elaboración de modelos especiales de examen y la puesta a disposición de los medios materiales y humanos, de asistencias, apoyos y ayudas técnicas precisas para la realización de la prueba de acceso, así como garantía de accesibilidad física y de la información y la comunicación. Todo ello debe estar basado en las adaptaciones curriculares cursadas en bachillerato, que estarán debidamente informadas por los correspondientes servicios de orientación”.

<http://cms.ual.es/UAL/universidad/organosgobierno/diversidadfuncional/ssLINK/PADFUAL>

2. La Guía de Adaptaciones en la universidad.

Para facilitar la tarea sobre principios de accesibilidad universal a la Universidad, y que todas las Universidades y su personal, puedan desarrollarla, así como garantizar así la igualdad de oportunidades de los estudiantes con discapacidad, se ha elaborado esta guía de adaptaciones curriculares.

La guía que ha realizado la universidad pretende ser un instrumento muy útil al servicio de los profesionales y docentes, pero también un instrumento importante para los estudiantes con

discapacidad, que podrán conocer el tipo de adaptaciones son exigibles, para que su discapacidad no les penalice en su proceso formativo y en su carrera académica.

Hay tantas discapacidades como personas y es vital, para garantizar la inclusión en la educación, que el entorno universitario conozca y aprenda las modificaciones metodológicas y curriculares necesarias para no ofrecer ventajas, sino garantizar la igualdad de un alumnado diverso, evitando así la discriminación por razón de discapacidad en el ámbito académico.

En esta guía se establecen pautas generales en las adaptaciones en estudiantes universitarios con discapacidad sensorial (visual, auditiva, sordoceguera) son Síndrome de Asperger, con discapacidad psíquica, con dificultades específicas en el aprendizaje de la Lectura y/o la Escritura, y con el Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH).

La Guía contempla las siguientes **adaptaciones**:

- . En el apartado 10.1.1 con respecto a la docencia y asistencia a clase.
 - Permitir la utilización del material de apoyo habitual utilizado por el estudiante, ejemplo, un ordenador con software específico para la dislexia, grabadora...
 - Aportar mayor tiempo en la realización de lecturas y/o trabajos escritos que se realicen de forma individual en el aula.
 - Aportar mayor tiempo en la realización y entrega de los trabajos de evaluación no presenciales que se realicen de forma individual.
 - Verbalizar en voz alta lo que se esté mostrando o escribiendo en la pizarra, power point, etc.
- . En el apartado 10.1.2 con relación a las pruebas de evaluación.

Releer las preguntas si el estudiante lo solicita para facilitarle la comprensión en los textos más complejos.

- Releer las preguntas si el estudiante lo solicita para facilitarle la comprensión en los textos más complejos.
- Es probable que las dificultades en la escritura se manifiesten con errores en su forma de expresión escrita, por lo que se deberá evaluar principalmente en base al contenido.
- Permitir realizar el examen en ordenador comprobando que no exista contenido de la asignatura a evaluar, que no tenga corrector ortográfico ni conexión a internet.

http://cms.ual.es/UAL/universidad/organosgobierno/diversidadfuncional/ssLINK/GAAU_2017

ANEXOS:

- Autoinforme de Trastornos Lectores para Adultos (ATLAS).

- Lista de control para la dislexia en edad adulta: Cuestionario de Vinegrad.
- Cuestionario de Dislexia para personas adultas -Adystrain.
- Escala de Valoración de Dislexia en adultos.
- Screening : <https://www.changedyslexia.org/> (consultar en internet. Personalizado)

AUTOINFORME (ATLAS)

AUTOINFORME SOBRE TRASTORNOS LECTORES PARA ADULTOS (ATLAS)

Nombre y apellidos	Edad
Estudios	Trabajo..... Sexo H M
e-mail	Teléfono.....

Señale la respuesta que más se aproxime a su experiencia durante la etapa escolar.

	<u>Ne</u>					<u>Mucho</u>				
1. ¿Le gustaba ir al colegio?	0	1	2	3	4					
2. ¿Tuvo dificultades para aprender a leer?	0	1	2	3	4					
3. ¿A qué edad cree que leía correctamente?	6	7	8	9	10	más tarde				
	<u>Ne</u>					<u>Mucho</u>				
4. ¿Le costaba trabajo estudiar y memorizar?	0	1	2	3	4					
5. ¿Le ha sido difícil aprender otros idiomas?	0	1	2	3	4					
6. ¿Recibió clases particulares?	No un curso					dos cursos cada curso				

Respecto a si ha tenido dificultades de lectura, señale la respuesta más adecuada.

7. ¿Ha acudido a consulta alguna vez por problemas de lectura o aprendizaje?	SI	NO				
8. ¿Ha sido evaluado por dificultades de lectura o aprendizaje?	SI	NO				
9. ¿Ha sido diagnosticado de Dislexia Disgrafía Disortografía Discalculia?	NO					
10. ¿Ha seguido tratamiento por este tipo de dificultades?	SI	NO				
11. ¿Durante cuánto tiempo (en años)?	1	2	3	4	más años	
12. ¿Considera que actualmente tiene dificultades al leer?	SI	NO				

Indique, por favor, si considera que tiene dificultades en alguno de los siguientes aspectos rodeando con un círculo la frecuencia con que le sucede:

	<u>Nunca</u>					<u>Muchas veces</u>				
13. Confunde letras al leer	0	1	2	3	4					
14. Confunde palabras al leer	0	1	2	3	4					
15. No comprende bien lo que lee	0	1	2	3	4					
16. Tiene que leer despacio para no tener confusiones	0	1	2	3	4					
17. Suele necesitar volver atrás en el texto	0	1	2	3	4					
18. Confunde letras al escribir	0	1	2	3	4					
19. Confunde palabras al escribir	0	1	2	3	4					
20. Comete faltas de ortografía	0	1	2	3	4					
21. Confunde el orden de los números	0	1	2	3	4					
22. Le resulta difícil leer en voz alta	0	1	2	3	4					
23. Le cuesta recordar lo que ha leído	0	1	2	3	4					
24. Le es difícil dar información por escrito	0	1	2	3	4					

Señale si tiene dificultades para realizar alguna de las siguientes actividades rodeando con un círculo la frecuencia con que le sucede:

	<u>Nunca</u>				<u>Muchas veces</u>
25. Encontrar la palabra correcta al hablar o escribir	0	1	2	3	4
26. Al hablar pronuncia mal o usa palabras equivocadas	0	1	2	3	4
27. Exponer sus ideas	0	1	2	3	4
28. Tomar notas	0	1	2	3	4
29. Recoger mensajes telefónicos	0	1	2	3	4
30. Recordar instrucciones o información nueva	0	1	2	3	4
31. Usar un diccionario	0	1	2	3	4
32. Usar mapas	0	1	2	3	4
33. Controlar el tiempo	0	1	2	3	4

34. Indique si hay otros familiares que tienen dificultades semejantes a las suyas:

Padre madre abuelos hermanos tíos hijos ninguno

35. Alguno de sus familiares ha sido diagnosticado de:

Dislexia Disgrafía Disortografía Discalculia Ninguno

Si se encuentra trabajando, señale la respuesta que más se aproxime a sus circunstancias.

	<u>No</u>				<u>Mucho</u>
36. ¿Le gusta su trabajo?	0	1	2	3	4
37. ¿Realiza un trabajo adecuado a su capacidad?	0	1	2	3	4
38. ¿Su trabajo le exige leer y redactar?	0	1	2	3	4
39. ¿Ha cambiado de trabajo en los últimos años?	0	1	2	3	4

Si abandonó los estudios

40. ¿Está estudiando actualmente?		SI	NO
41. ¿Piensa retomar sus estudios?		SI	NO

Respecto a sus hábitos de lectura, señale la respuesta que mejor describa su experiencia:

42. ¿Le gusta leer?	0	1	2	3	4*		
43. ¿Lee habitualmente?	0	1	2	3	4*		
44. ¿Qué tipo de literatura lee?	Novela	Ensayo	Ciencia	Ficción	Policíaca	Poesía	Otros
45. ¿Cuál es el último libro que ha leído?							
46. ¿Cuánto tiempo hace que lo leyó?	Una semana	- un mes	- varios meses	- un año	- más		
47. ¿Lee prensa escrita?	NO	- sólo fin de semana	- 3-4 veces semana	- todos los días*			
48. ¿Qué tipo de prensa lee?	Gratuita	Deportiva	Local	Nacional	Internacional	Otros	
49. ¿Utiliza Internet para documentarse y leer?	0	1	2	3	4*		
50. ¿Lee la prensa en Internet?	NO	sólo fin de semana	3-4 veces semana	todos los días*			

*Con estos ítems se puede obtener una puntuación de hábitos de lectura. Si= 1 punto. No= 0 puntos. Sólo fin de semana= 1 punto 3-4 veces semana = 2 puntos. Todos los días = 3 puntos.

Lista de control para la dislexia en edad adulta: cuestionario de Vinegrad

1. ¿Tienes problemas en distinguir entre izquierda y derecha?
 2. ¿Te confunde la lectura de un mapa u orientarte en un lugar nuevo?
 3. ¿Detestas leer en voz alta?
 4. ¿Tardas más de lo esperado para leer una página?
 5. ¿Tienes dificultades en recordar el significado de lo que has leído?
 6. ¿Detestas leer libros muy largos?
 7. ¿Tu ortografía es pobre?
 8. ¿Tu caligrafía es difícil de leer?
 9. ¿Te confundes si tienes que hablar en público?
 10. ¿Tienes dificultades en tomar un mensaje telefónico y transmitirlo correctamente?
 11. ¿Cuando pronuncias una palabra larga, tienes dificultades en poner los diferentes sonidos en el orden correcto?
 12. ¿Tienes dificultades en sumar en la cabeza, sin utilizar los dedos o una hoja de papel?
 13. ¿Cuando usas el teléfono, mezclas las distintas cifras mientras introduces el número?
 14. ¿Tienes alguna dificultad en repetir los meses del año uno tras otro de modo fluido?
 15. ¿Tienes dificultades en repetir los meses del año hacia atrás?
-
16. ¿Confundes fechas y horas y olvidas citas?
 17. ¿Al escribir cheques haces errores a menudo?
 18. ¿Piensas que los formularios son difíciles y confunden?
 19. ¿Confundes los números del autobús como el 95 y el 59?
 20. ¿Has tenido dificultades para aprender las tablas de multiplicación en la escuela?

Adult Dyslexia Checklist de Vinegrad adaptado a la lengua española

Para la evaluación de los resultados Vinegrad ha dispuesto la utilización de dos criterios:

- Seleccionar los cuestionarios con al menos 8 respuestas afirmativas de 20: este porcentaje de respuestas afirmativas indica, de hecho, la presencia de una dificultad.
- Seleccionar, entre los cuestionarios con 8 o más respuestas afirmativas, los que presentan al menos 6 respuestas afirmativas a los 12 ítems juzgados discriminantes para la dislexia; estos en orden jerárquico son 17, 13, 7, 16, 18, 10, 19, 14, 20, 4, 1, 11.

CUESTIONARIO DE DISLEXIA PARA PERSONAS ADULTAS - Adystrain (Guía Madrid con la Dislexia)

Para hacer este cuestionario, necesitarás papel y lápiz, y escribe los números del 1 al 15. En cada página encontrarás un breve ejercicio adicional de comprensión en el área de actividades. Si lo deseas puedes concentrarte en las listas antes de revisar las actividades. En cualquier caso, cada una de ellas tiene relación con la pregunta relevante.

Cada pregunta tiene cuatro posibles respuestas. Toma nota de la que es más relevante para ti, y añade la puntuación en tu hoja. Hay un total de 15 cuestiones.

1. ¿Confundes palabras visualmente similares como sol y son?

- Casi nunca (3)
- A veces (6)
- Con frecuencia (9)
- Casi siempre (12)

2. ¿Te pierdes o confundes de línea al leer?

- Casi nunca (2)
- A veces (4)
- Con frecuencia (6)
- Casi siempre (8)

3. ¿Confundes los nombres de algunos objetos, como mesa y silla?

- Casi nunca (1)
- A veces (2)
- Con frecuencia (3)
- Casi siempre(4)

4. ¿Tienes problemas para distinguir la derecha y la izquierda?

- Casi nunca (1)
- A veces (2)
- Con frecuencia (3)
- Casi siempre (4)

5. ¿Te resulta difícil interpretar un mapa u orientarte en un lugar desconocido?

- Casi nunca (1)
- A veces (2)
- Con frecuencia (3)
- Casi siempre (4)

6. ¿Necesitas releer los párrafos para entenderlos?

- Casi nunca (1)
- A veces (2)
- Con frecuencia (3)

Casi siempre (4)

7. ¿Te desconcierta recibir diversas órdenes a la vez?

Casi nunca (1)
A veces (2)
Con frecuencia (3)
Casi siempre (4)

8. ¿Cometes errores al tomar mensajes telefónicos?

Casi nunca (1)
A veces (2)
Con frecuencia (3)
Casi siempre (4)

9. ¿Te resulta difícil encontrar la palabra apropiada?

Casi nunca (1)
A veces (2)
Con frecuencia (3)
Casi siempre (4)

10. ¿Con qué frecuencia se te ocurren soluciones creativas a los problemas?

Casi nunca (1)
A veces (2)
Con frecuencia (3)
Casi siempre (4)

11. ¿Cómo te resulta pronunciar de manera separada las sílabas de una palabra como e-le-fan-te?

Muy fácil (3)
Fácil (6) Dificil (9)
Muy Dificil (12)

12. Al escribir, ¿te resulta difícil ordenar las ideas al plasmarlas en el papel?

Dificil (6)
Muy Dificil (8)

13. ¿Te resultó fácil aprender las tablas de multiplicar?

Muy fácil (2)
Fácil (4)
Dificil (6)
Muy Dificil (8)

14. ¿Te resultó fácil aprender a recitar el abecedario?

Muy fácil (1)
Fácil (2)
Dificil (3)
Muy Dificil (4)

15. ¿Cómo te resulta leer en voz alta?

Muy fácil (1)
Fácil (2)
Dificil (3)
Muy Dificil (4)

Ahora suma las puntuaciones obtenidas.

El estudio sugiere que una puntuación menor de 45 indica que no existe dislexia. No significa que si obtienes menos de 45 puntos no sufras dislexia. Es posible que hayas desarrollado estrategias de compensación para superar las dificultades.

Menos de 45 – concuerda con los resultados de una persona sin dislexia. Ten en cuenta la expresión „... concuerda con...”. Esto significa que aquellas personas que formaron parte del estudio que han sido evaluadas por un psicólogo y se consideran a sí mismas ligeramente disléxicas, obtuvieron una puntuación comprendida entre 45 y 60.

45-60 – muestra signos concordantes con una ligera dislexia.

Más de 60 – concuerda con una dislexia moderada o severa. El estudio muestra que las personas que obtuvieron una puntuación de más de 60 en este cuestionario, tenían una dislexia severa.

GUÍA DE DISLEXIA EN LA POBLACIÓN ADULTA

ESCALA DE VALORACIÓN DE DISLEXIA EN ADULTOS

DESARROLLO EVOLUTIVO Y ACADÉMICO	SI
Empecé a andar más tarde de lo esperado	
Empecé a hablar más tarde de lo esperado	
No se me daban muy bien los deportes ni las actividades físicas	
Pronunciaba mal muchas palabras incluso con 5 o 6 años	
No se me daban muy bien los trabajos manuales ni el dibujo	
Recibí ayuda para corregir la pronunciación de algún sonido o fonema (dislalia)	
No me gustaba realizar puzles u otro tipo de construcciones	
Me costó aprender y utilizar correctamente los nombres de los días de la semana o de los meses	
Nunca me ayudaron a realizar los deberes en casa ni se preocuparon por ello	
Habitualmente me sentía triste y avergonzado por pensar que era más torpe que el resto	
A menudo olvidaba llevar los libros, tareas, materiales o libretas que habían solicitado en clase	
Aprendí a leer más tarde de lo esperado y me costó mucho aprender las letras y sus sonidos	
En edad escolar prefería relacionarme con niños más pequeños que yo	
Algún docente o profesional externo indicó que podrían existir problemas para aprender a leer	
Me costaba permanecer tranquilo mientras jugaba, veía una película o escuchaba una historia	
En el colegio prefería realizar todas aquellas actividades que no implicaban leer o escribir	
Desde pequeño me regañaban o castigaban habitualmente en clase	
Dedicaba mucho tiempo a realizar los deberes y habitualmente necesitaba ayuda	
Me costaba hacer amigos y llevarme bien con ellos durante los juegos u otras actividades grupales	
Me costaba estudiar leyendo y comprendía mejor cuando otra persona me leía los contenidos	
En casa consideraban que leer era aburrido y una pérdida de tiempo	
Dedicaba mucho tiempo y esfuerzo al estudio pero los resultados eran medio-bajos	
Estudí en el colegio en una lengua diferente a mi lengua materna	
Evitaba leer en voz alta. Sentía nerviosismo cuando me tocaba leer y me perdía con frecuencia	
Tuve ciertos periodos sin escolarización por enfermedad, traslados, falta de profesores u otros motivos	
Me costó automatizar las tablas de multiplicar, incluso aún no las he automatizado	
Tuve problemas de adaptación en el colegio y no quería ir por temor e inseguridad	
Me costaba aprender otros idiomas, sobre todo su escritura	
Habitualmente no recuerdo dónde he dejado las cosas	
He tenido o tengo muchas faltas de ortografía aunque leo con bastante frecuencia	
Me cuesta mantener la atención en casi todas las actividades que implican escuchar y ver	
No me gusta leer o escribir cuando alguien está observando	
Suelo pasar de una cosa a otra sin relación, no concluyendo las tareas que empiezo	
Me cuesta seguir los subtítulos de películas en versión original. No puedo mirar al resto de la pantalla	
En edad escolar sufrí limitaciones sensoriales a nivel auditivo o visual durante un tiempo prolongado	
Necesito releer varias veces un texto para comprender su significado aunque la temática sea conocida	
Durante mi infancia existieron problemas importantes a nivel familiar y desestructuración del núcleo familiar	
Aunque tenga una idea muy clara sobre algo, me cuesta transmitirla correctamente por escrito	
Nunca he considerado la lectura como un pasatiempo ni he visto esa conducta en algún familiar	
Me cuesta pronunciar correctamente palabras largas aunque esté en contextos familiares o de confianza	

GUÍA DE DISLEXIA EN LA POBLACIÓN ADULTA

Repetí curso antes de los 11 o 12 años	
Repetí curso durante la etapa de educación obligatoria a partir de los 11 o 12 años	
Recibí apoyo escolar en el colegio o tuve alguna adaptación curricular	
Pensaba habitualmente que los demás se reían o se burlaban de mí cuando participaba en clase	
Sentía rechazo hacia todo lo relacionado con el aprendizaje escolar	
Recibí refuerzo psicopedagógico fuera del colegio durante más de un curso	
No se me daban bien las matemáticas	
Tengo familiares directos a los que les ocurre u ocurrió algo similar con el aprendizaje lecto-escritor	
Mis profesores comentaron que era más torpe o inmaduro que: hermanos, primos, compañeros...	
A menudo suspendía más de una asignatura	

Marca las asignaturas o materias que más te costaba aprobar e incluso suspendiste en alguna ocasión:	
Lengua y literatura	
Idiomas extranjeros: Inglés, francés...	
Matemáticas	
Educación artística (plástica)	
Educación física (gimnasia)	
Historia	
Física	

Qué estudios he iniciado:	Qué estudios he logrado finalizar:
Por qué me interesa saber si puedo tener dislexia (motivo de querer un diagnóstico):	
En qué aspectos de mi vida personal, laboral o académica afectan actualmente tales dificultades:	
Cuáles considero que son mis puntos fuertes (al menos 6 cosas que se me dan bien o muy bien):	

www.ladislexia.net | www.diverlexia.com | Carmen Silva

La principal utilidad de esta escala es obtener información de carácter cualitativo (valorar incongruencias, comprender el perfil integral de la persona, guiar la entrevista...) aunque, tras un recuento de puntuaciones, también nos puede indicar el nivel de riesgo, teniendo en cuenta que por sí misma esta escala no tiene ningún valor diagnóstico.

GUÍA DE DISLEXIA EN LA POBLACIÓN ADULTA

☐ VALORACIÓN CUALITATIVA

- ☐ Detectar incongruencias entre las respuestas dadas (asignaturas, dificultades, áreas de desarrollo...).
- ☐ Valorar si las dificultades radican esencialmente en aspectos relacionados con el aprendizaje y uso del lenguaje escrito.
- ☐ Identificar posibles causas o trastornos en comorbilidad: factores ambientales, TDAH o discalculia.
- ☐ Comprender la incidencia a nivel socio-emocional en ambas direcciones (causa - consecuencia).
- ☐ Considerar los puntos fuertes o aptitudes compensatorias de cara al refuerzo o la intervención.

☐ VALORACIÓN CUANTITATIVA

Puntuaciones directas (PD). Suma de puntos - cada "sí" se contabiliza con 1 punto:

RIESGO DE PRESENTAR DISLEXIA (suma de casillas azules)			PD =
< 6 SIN RIESGO	6 - 9 RIESGO LEVE	10 - 14 RIESGO MODERADO	15 - 20 RIESGO ALTO
EXISTENCIA DE OTRA POSIBLE CAUSA (suma de casillas blancas)			PD =
< 8 SIN RIESGO	8 - 11 RIESGO LEVE	12 - 15 RIESGO MODERADO	16 - 20 RIESGO ALTO
DIFICULTAD DE APRENDIZAJE GENERAL (suma de casillas grises)			PD =
≤ 6 RIESGO MODERADO		> 6 RIESGO ALTO	

COMBINACIÓN DE FACTORES

		RIESGO DE PRESENTAR DISLEXIA			
		SIN RIESGO	R. LEVE	R. MODERADO	R. ALTO
EXISTENCIA DE OTRA POSIBLE CAUSA	SIN RIESGO	SIN TRASTORNO		DISLEXIA	
	R. LEVE	PROBLEMA/TRASTORNO DIFERENTE A DISLEXIA		TRASTORNO GLOBAL O POSIBLE COMORBILIDAD	
	R. MODERADO				
	R. ALTO				
DIFICULTAD DE APRENDIZAJE GENERAL	PRESENCIA DE DISLEXIA				
	RIESGO MODERADO	Nivel de gravedad (DSM-V): leve			
	RIESGO ALTO	Nivel de gravedad (DSM-V): moderado – grave			

FUENTES CONSULTADAS:

Referencias bibliográficas:

- American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (2013) 5th ed. Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Booth, J.R., Perfetti, C.A., MacWhinney, B. y Hunt, S.B. (2000). The association of rapid temporal perception with orthographic and phonological processing in reading impaired children and adults. *Science Studies Reader*. 4: 101–132
- Bruck, M. (1992). Persistence of Dyslexic' phonological awareness deficits. *Developmental Psychology*, 28, 874-886.
- Callens, Tops, y Brysbaert (2012). Perfil cognitivo de los estudiantes que ingresan a la educación superior con una indicación de dislexia. *Plosos uno*. 7 (6).
- Carranza y Apaza (2015). Autoconcepto académico y motivación académica en jóvenes talento de una universidad privada de Tarapoto. *Propósitos y Representaciones*, 3 (1): 233-263
- Eggleston M, Hanger N, Frampton C, Watkins W. (2012). Coordination difficulties and self-esteem: A review and findings from a New Zealand survey. *Aust Occup Ther J*. 59: 456-62.
- González D, Jiménez JE, García E, Díaz A, Rodríguez C, Crespo P, y col. (2010). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Eur J Educ Psychol*. 3 :317—27.
- González, Díaz Suárez y Jiménez (2014). Desarrollo del procesamiento fonológico y ortográfico en adolescentes con y sin dificultades de aprendizaje en la lectura. *International Journal of developmental and Educational Psychology*. INFAD Revista de Psicología, 3: 137- 146.
- Hatcher, Snowling y Griffiths (2002). Evaluación cognitiva de estudiantes disléxicos en educación superior. *Br J Educ Psychol*. 72 (1): 119-33.
- Hultquist, A. M. (1997). Orthographic processing abilities of adolescents with dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 47: 89-114.
- Klassen y Hannok (2013). Internalizing problems of adults with learning disabilities a meta-analysis. *J Learn Disabil*. 46: 317-27.
- Landerl (2001). Déficit de reconocimiento de palabras en alemán: más evidencia de una muestra representativa. *Dislexia*. 7 (4): 183-96.
- López- Escribano, C. (2007). Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo. *REV NEUROL* 44 (3): 173-180
- Nergård-Nilssen, T., y Hulme, C. (2014). Developmental Dyslexia in Adults: Behavioural Manifestations and Cognitive Correlates. *Dyslexia*, 20: 191-207
- Rell, L. (2018). Superar la dislexia. Ediciones Paidós: Madrid.
- Rodrigo, Jiménez, García, Díaz, Ortiz, y col. (2000). Desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en alumnos normolectores y alumnos con dificultades específicas de aprendizaje. *Revista de Educación*, 353: 361-386.
- Shaywitz, S., Fletcher, J., Holahan, J., Shneider, A., Marchione, K., Stuebing, K. K., Francis, D. J., Pugh, K. R., y Shaywitz, B. A. (1999). Persistence of dyslexia: the Connecticut Longitudinal Study at adolescence. *Pediatrics*, 104: 1351–59

Soriano y Piedra (2016). Un análisis documental de la investigación en dislexia en la edad adulta. *Universitas Psychologica*, 15 (2): 193-204.

Swanson L, Hsieh CJ (2009). Reading disabilities in adults: A selective meta-analysis of the literature. *Rev Educ Res*. 79: 1362-90.

Swanson L. (2012). Adults with reading disabilities: Converting a metaanalysis to practice. *J Learn Disabil*. 45: 17-30.

LEGISLACIÓN

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía, y en el TÍTULO II Equidad en la Educación

Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la dirección general de participación y equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.

Decreto 110/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía