

PRODISLEX

PROTOCOLOS DE DETECCIÓN Y ACTUACIÓN EN DISLEXIA

para

Educación Infantil

Noviembre de 2010

Nº de registro: PM-386-2010

INTRODUCCIÓN

La dislexia es un trastorno de aprendizaje que se caracteriza por una dificultad significativa en el aprendizaje de la lectura y de la escritura, en ausencia de alteraciones neurológicas y/o sensoriales que lo justifiquen, habiendo recibido previamente oportunidades escolares para su aprendizaje.

La dislexia, por tanto, es un trastorno de origen neurobiológico, crónico y que afecta aproximadamente a un 10% de personas. Estudios sobre población de niños de habla inglesa estiman una prevalencia entre el 5 y 10% (Flynn y Rahbar,1994)¹, aunque en algunos casos se ha llegado a estimar hasta el 17,5% (Shaywitz et al.,1992)². Cabe destacar que existen distintos grados de afectación: ligera, moderada o severa.

Afecta principalmente al proceso lector y escritor, aunque también puede haber otras áreas alteradas en mayor o menor medida, como son la memoria de trabajo, la atención, la coordinación, la percepción y la orientación espacio-temporal. Si bien la consolidación de la lectura y la escritura no se dan en este periodo, un niño con dislexia no surge de forma espontánea en el inicio de la educación primaria. Sus dificultades son previas a este periodo educativo y, a pesar de que no podemos establecer un diagnóstico fidedigno a estas edades, sí podemos detectar a aquellos niños que presenten signos de riesgo y que, probablemente la desarrollen en la etapa posterior. Por ello en esta etapa, nos referiremos a ellos como niños con dificultades de aprendizaje.

No todos los niños que presenten indicadores de riesgo desencadenarán una dislexia, dado que cada niño tiene un ritmo madurativo propio. Pero cuando determinados hitos del desarrollo no se asumen en el intervalo esperado debemos estar atentos y observar de cerca su evolución. Tenemos que ser conscientes de que existen retrasos en el proceso madurativo que pueden confundirse con dificultades de aprendizaje, pero en el primer caso, suele existir una armonía en todas las áreas de desarrollo. Sin embargo, en el caso de un futuro disléxico, su perfil es mucho más disarmónico, con áreas evolutivas adecuadas a su edad y otras en claro desfase, percibiendo el maestro que el niño tiene mayor capacidad de la que puede demostrar.

Dentro de este periodo escolar, las dificultades se harán más evidentes en 3º de educación infantil, aunque existen niños con dislexia que ya muestran dificultades en los aprendizajes básicos (colores, formas, rimas, etc.) y no sólo en el conocimiento de las letras.

Existe una gran evidencia de que hay factores genéticos heredados que son la causa inicial de la dislexia si bien la familia muchas veces desconoce este tipo de antecedentes. El proceso de transmisión no es muy conocido aún..., pero se ha identificado una relación

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

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

Dislexia

Protocolo de DETECCIÓN:

Educación Infantil

con el cromosoma 6 (Marlow et al., 2003)³. A su vez, estudios con neuroimagen muestran que las personas con dislexia presentan diferencias significativas de funcionamiento neuronal en el acceso a la lectura, por tanto la dislexia deja de ser un trastorno invisible para ser una evidencia científica (Shaywitz, 2003)⁴.

Este protocolo tiene como objetivo poder detectar precozmente a los niños que presentan dificultades de aprendizaje. No todos estos niños presentarán todos los indicadores de riesgo que se mencionan a continuación, ni el grado de afectación será el mismo. Su detección precoz será esencial y evitará, con la intervención posterior, mayores dificultades escolares y emocionales.

Es importante que el protocolo lo cumplimente el profesorado como herramienta de detección del alumnado que manifieste dificultades en las áreas mencionadas anteriormente. Su utilización es muy sencilla. Se debe marcar con una "X" la respuesta adecuada a cada uno de los ítems: SÍ, NO, SE. El apartado de Observaciones permite matizar o ampliar los ítems que se considere oportuno.

Una vez completado el protocolo, siempre debe derivarse al equipo psicopedagógico y, en caso necesario, a los especialistas externos pertinentes. Será competencia del equipo psicopedagógico o de los especialistas externos del centro educativo, determinar si existen síntomas de riesgo de presentar dislexia y, en caso afirmativo, proceder a una evaluación individual. Cabe tener en cuenta que el hecho de no mostrar síntomas en alguna de las áreas evaluadas, no presupone la ausencia de trastornos de aprendizaje, debiéndose hacer hincapié en dificultades en la decodificación fonema-grafema, dificultades en aprendizajes básicos y en el área espacio-temporal.

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

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

Dislexia
Protocolo de DETECCIÓN:
Educación Infantil

| | |
|--------------------------|------------------------------|
| Alumno/a: | |
| Centro educativo: | Fecha de nacimiento: |
| Curso: | Fecha de observación: |

Indique con una "X" la respuesta adecuada a cada uno de los ítems.

| Historia clínica | SÍ | NO | SE⁵ |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Presencia de alteración visual. Especificar: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Presencia de alteración auditiva. Especificar: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Valoración neurológica. Especificar: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Otras enfermedades. Especificar: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Antecedentes familiares de dificultades de aprendizaje. Especificar: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

⁵ SE: Sin evidencias o con falta de precisión, se necesita más observación.

| Sintomatología | SÍ | NO | SE |
|--|-----------|-----------|-----------|
| 1. Dificultades lingüísticas. Subraye: acceso al léxico, pobreza de vocabulario a nivel de comprensión y expresión, narración de sucesos, pequeños relatos, estructuración de frases, en la conciencia fonológica. | | | |
| 2. Confusiones en la pronunciación de palabras que se asemejan por su fonética. | | | |
| 3. Presenta dificultades en la segmentación y unión de sonidos. | | | |
| 4. Presenta dificultades en la integración y en la automatización de la asociación entre el sonido y la grafía. | | | |
| 5. Confusión en el vocabulario y en los conceptos temporales (hoy, mañana, antes, después, ahora, luego, primero, segundo...etc.). | | | |
| 6. Confusión en el vocabulario y en el concepto vinculado con la orientación espacial (derecha, izquierda, arriba, abajo). | | | |
| 7. Mayor habilidad manual que lingüística. (Juegos de bloques, lego, construcciones, etc.). | | | |
| 8. Falta de habilidad para recordar el nombre de las cosas (colores, formas, nombres de compañeros). | | | |
| 9. Dificultad de recuperación de la información ya almacenada en la memoria. | | | |
| 10. Dificultad para aprender las rimas típicas de la etapa preescolar. | | | |
| 11. Dificultades con las secuencias (días de la semana, números...). | | | |
| 12. Dificultad en memoria auditiva: aprender canciones, seguir ritmos musicales, seguir instrucciones. | | | |
| 13. Dificultad para aprender rutinas. | | | |
| 14. Dificultades de atención. | | | |
| 15. Alternancia de días y/o momentos buenos y malos sin causa aparente. | | | |
| 16. Dificultades en la integración del concepto de cantidad. | | | |
| 17. Dificultades en la conciencia del esquema corporal. | | | |
| 18. Dificultades en la coordinación óculo-manual. | | | |
| 19. Pobreza en el dibujo de la figura humana. | | | |
| 20. Hipersensibilidad. | | | |
| 21. Malestar o rechazo ante las tareas escolares. | | | |
| 22. Susceptibilidad a la crítica social. | | | |
| 23. Inmadurez. | | | |

Observaciones:

Dislexia Protocolo de ACTUACIÓN:

Educación Infantil

Si este niño no aprende de la manera en que le enseñamos, ¿podemos enseñarle como él aprende [...]? (Chasty, 1997, 269)⁶.

No existen dos alumnos idénticos que aprendan de la misma forma. Por esta razón, en nuestras aulas, deberíamos utilizar una metodología que pueda maximizar el potencial de aprendizaje de cada uno de los alumnos. Debemos respetar la diversidad que existe en nuestras aulas que no es otra que alumnos de diferentes nacionalidades, con dificultades físicas, con problemas de conducta, hiperactivos, con dislexia, con dificultades de atención, con altas capacidades, etc. Necesitamos un método de aprendizaje que sea válido para todos y que nos permita atender a la diversidad.

Este protocolo de actuación será útil ante un posible caso de dislexia así como ante un retraso madurativo, dado que en este primer ciclo nos podemos encontrar en esta disyuntiva. En ambas situaciones se deberá realizar un seguimiento de la evolución del alumno para poder confirmar o refutar una posible dislexia.

El mejor método para los alumnos con dislexia y que, a su vez, es óptimo para el resto del grupo clase es el que se basa en una metodología multisensorial (Orton-Gillingham), es decir, en “una enseñanza en la cual los canales sensoriales son estimulados de forma simultánea, optimizando y enriqueciendo el proceso de aprendizaje de todos los alumnos” (Alvarado et al., 2007, 61)⁷.

El aprendizaje activo y multisensorial es una de las claves para garantizar la igualdad de oportunidades en la educación. Por ello, los alumnos con retraso madurativo son siempre susceptibles de beneficiarse de la misma metodología de intervención, aunque muchos de ellos, a posteriori, no desarrollen un trastorno específico de aprendizaje.

Gracias a que esta etapa se centra en el aprendizaje vivencial y experimental, con estrategias metodológicas multisensoriales, los alumnos que puedan presentar riesgo de padecer dislexia tienen más compensadas sus dificultades que en el resto de etapas escolares. Por el contrario, ello puede suponer una desventaja en relación a la detección, dado que pueden pasar más desapercibidos.

Si bien durante esta etapa es todavía más importante respetar el ritmo de aprendizaje de cada alumno también debemos ser conscientes de que una

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

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

Dislexia
Protocolo de ACTUACIÓN:

Educación Infantil

pronta intervención a través de estrategias metodológicas que sean beneficiosas para todos, especialmente para los futuros disléxicos, es fundamental para evitar el agravamiento del trastorno de aprendizaje, así como las consecuencias negativas emocionales que desencadenan.

El alumnado con dislexia necesita asociar forma y sonido; tiene serias dificultades para reconocer el sonido de cada letra y poder automatizar esta información. Posee una forma de pensar predominantemente visual. Necesitan una imagen para cada palabra, además de ver, tocar, escuchar, oír... De esta forma favoreceremos el éxito en el proceso de aprendizaje.

Las pautas y estrategias que se presentan a continuación, algunas de las cuales ya se implementan comúnmente en las aulas de infantil, pretenden guiar al profesorado en su labor diaria con todo tipo de alumnado, favoreciéndolos a todos y evitando las consecuencias negativas que desencadenarían otro tipo de metodologías. Una vez establecidas las estrategias adecuadas para los alumnos de riesgo, es importante dejar constancia por escrito de las intervenciones, con el fin de facilitar la tarea docente en las restantes etapas escolares.

PAUTAS Y ESTRATEGIAS PARA FACILITAR EL ACCESO A LA PRELECTURA Y PREESCRITURA EN ALUMNOS QUE PRESENTAN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE:

Pautas específicas:

1. Utilizar un sistema fonológico para el aprendizaje de la lectura y la escritura.
2. Trabajar la conciencia fonológica durante toda la etapa de infantil.
3. Utilizar una imagen que represente el sonido de cada grafía.
4. Utilizar una imagen que represente la forma de cada grafía.
5. Utilizar objetos de referencia que pueda ver, tocar y escuchar.
6. Trabajar con estímulos de colores (por ejemplo: clasificar vocales y consonantes por colores).
7. Trabajar con plastilina las letras (con churros de plastilina, dar forma a las letras y después hacerles pasar la mano por encima de la letra, emitiendo el sonido simultáneamente).
8. Pintar con el dedo las letras en la espalda, en la mano, en el aire y en la arena y jugar a adivinarlas.
9. Trabajar el abecedario con diferentes texturas.
10. Trabajar por proyectos.
11. Confeccionar diccionarios personalizados con fotos de objetos cotidianos del niño.
12. Reforzar la motricidad fina.

13. Reforzar la motricidad gruesa.
14. Utilizar para el aprendizaje, rimas, cintas y apoyos audiovisuales.
15. Leerle al niño en casa a diario.

Pautas generales en el aula:

1. Trabajar con plastilina y/o con arena, las formas geométricas, los números etc.
2. Utilizar consignas lingüísticas positivas y que impliquen una acción lúdica (en lugar de “vamos a trabajar...”, “vamos a divertirnos...”).
3. Buscar refuerzos visuales y/o auditivos para trabajar el vocabulario, los colores, los días de la semana... (programas informáticos, CDs...).
4. Familiarizarse con el ordenador, ya que será una herramienta fundamental en su proceso de aprendizaje.
5. Trabajar los días de la semana, confeccionando un calendario visual con dibujos o fotos significativos de cada día.
6. Tener el aula o la habitación decorada con muchos refuerzos visuales (por ejemplo, si estamos trabajando la letra “B”, tendremos fotos o recortes de revista de objetos que empiecen por la misma letra).
7. Según la edad, podemos empezar a utilizar la grabadora como herramienta compensatoria (grabar canciones, vocabulario, colores...).
8. Tener en el aula juguetes multisensoriales.
9. Reforzar las áreas en las cuales ellos se sientan cómodos y potenciarlas al máximo.
10. No debemos forzarles a leer, ya que sólo conseguiremos el efecto contrario. Los adultos deben leer al niño a diario.
11. Utilizar mapas mentales, esquemas visuales, mapas conceptuales y murales interactivos y/o manipulativos como método de estimulación.
12. En el aula y en casa, reforzar la mesa de trabajo, con tarjetas visuales que puedan ayudar a trabajar o a recordar un concepto así como los hábitos (por ejemplo, un dibujo con una mano levantada para pedir el turno...).
13. No dar al niño más de una instrucción debido a la dificultad de memoria.
14. Buscar un deporte o una actividad extraescolar en la que ellos destaquen o no tengan muchas dificultades.

BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS DE INTERÉS

- (1998). *Juega con Simón*. CD Rom. Valencia: Edicinco.
- (2009). *El Lince* (de 5 a 8 años) y *El gran Lince* (a partir de 10 años). Barcelona: Educa.
- Aguado, G., Cruz Ripoll, J. y Domezain, M^a.J. (2003). *Comprender el lenguaje haciendo ejercicios*. Madrid: ENTHA Ediciones.
- Álvarez Pérez, L. y González-Castro, P. (2007). *¡Fíjate y concéntrate más! 1, 2, 3 y 4*. Madrid: CEPE.
- Badia Armengol, D. y Vila Santasusana, M. (1992). *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona: GRAO Editorial.
- Bustos Sánchez, I. (2008). *Fichas de lenguaje y lectura comprensiva 1 y 2*. Madrid: CEPE.
- Buzan, T. (1996). *El libro de los mapas mentales*. Barcelona: Urano.
- Calafí Rius, M., Guilera Sardá, A. y Méndez, L. (2004). *Percepción auditiva del lenguaje. Programa para su entrenamiento (5 elementos)*. Barcelona: Rústica.
- Carrillo, A. y Carrera, C. (1993). *Programa de Habilidades Metafonológicas. Actividades de Segmentación para la Lectura. Educación Infantil y Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: CEPE.
- Darder, F. y Barceló, E. (2002). *Ven a jugar con Pipo. Vamos a leer con Pipo 1 y 2*. CD Rom. Palma: Cibal Multimedia.
- De la Torre Alcalá, A. (2006). *¿Qué le falta? ¿Qué está equivocado?* Madrid: CEPE.
- De la Torre Alcalá, A. (2008). *Inversiones. Láminas para recuperación de lectura y dictado*. Madrid: CEPE.
- De la Torre Alcalá, A. (2008). *Nuevos ejercicios temporales 1 y 2*. Madrid: CEPE.
- Fernández Baroja, F. et al. (2002). *La dislexia. Origen, diagnóstico y recuperación*. Madrid: CEPE.
- Fernández Baroja, F. et al. (2008). *Fichas de recuperación de dislexia*. Madrid: CEPE.
- Frostig, M. (1982). *Figuras y formas: niveles elemental, intermedio, adelantado: aprestamiento preescolar, corporal y gráfico*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- García Ripoll, M. y Grau, M. (2003). *ALABRAI. Loto fonético multilingüe*. Castellano-Català-Valencià-Balear-Galego. Barcelona: Editorial Lebón.
- García Sánchez, C. y Estévez González, A. (2001). *El juego de la atención. (A partir de 6 años)*. Barcelona: Editorial Lebón.
- García Sánchez, C. y Estévez González, A. (2004). *El juego de la memoria. (A partir de 6 años)*. Barcelona: Editorial Lebón.
- García Sánchez, C. y Estévez González, A. (2006). *Ejercicios de rehabilitación-II. Memoria. Especial para adolescentes y adultos*. Barcelona: Editorial Lebón.
- García Sánchez, C. y Estévez González, A. (2007). *Ejercicios de rehabilitación-I. Atención. Especial para adolescentes y adultos*. Barcelona: Editorial Lebón.
- González Portal, M.D. (2000). *Dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Madrid: Morata.
- Hermosilla Cirion, C. (2001). *Logopedia interactiva* (1ª ed.). Madrid: TEA Ediciones S.A. (software).
- López Garzón, G. (2002). *1º y 2º cuaderno de lectoescritura para el alumno: Enséñame a hablar*. Granada: GEU (Grupo Editorial Universitario).
- López Garzón, G. (2002). *Enséñame a hablar. Un material para la estructuración del lenguaje*. Granada: GEU (Grupo Editorial Universitario).

- Monfort, M. (2004). *Leer para hablar. Adquisición del lenguaje escrito en niño con alteraciones del desarrollo y/o lenguaje*. Madrid: ENTHA Ediciones.
- Monfort, M. y Juárez, A. (2007). *Cómics para hablar - 1, 2 y 3*. Madrid: CEPE.
- Monfort, M. y Juárez, A. (2007). *Loto fonético 1, 2, 3 y 4*. Madrid: CEPE.
- Monfort, M. y Juárez, A. (2007). *Parejas lógicas. Causa, finalidad, consecuencia*. Madrid: CEPE.
- Monfort, M. y Juárez, A. (2008). *El tren de las palabras*. Madrid: CEPE.
- Monfort, M. y Juárez, A. (2008). *Loto de acciones. Memory fonético*. Madrid: CEPE.
- Monfort, M., Juárez, A. y Monfort, I. (2001). *En la mente-2. Un soporte gráfico para el entrenamiento de las habilidades pragmáticas en niños: cómo decirlo*. Madrid: ENTHA Ediciones.
- Monfort, M., Juárez, A. y Monfort, I. (2002). *En la mente. Un soporte gráfico para el entrenamiento de las habilidades pragmáticas en niños*. Madrid: ENTHA Ediciones.
- Monge Díez, R. (2003). *Memoria visual y auditiva. Estrategias de intervención*. Barcelona: ISEP Editorial. (Bilingüe en Español y Portugués)
- Monge Díez, Rocío. *Inversiones. Gráficas, silábicas, numéricas*. Editorial Lebón. Barcelona. 2008.
- Pablo de Riesgo, C. (1988-90). *Fichas de recuperación de dislexia*. Madrid: CEPE.
- Pablo Sánchez, M.J. y Pérez Montero, C. (2003). *El taller de lenguaje oral y de psicomotricidad en el aula 0-8 años*. Madrid: CEPE.
- Pérez Portabella, J. (2006). *Ejercicios temporales I, II y III*. Madrid: CEPE.
- Portellano Pérez, J.A. (2002). *La disgrafía. Concepto, diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. Madrid: CEPE.
- Portellano Pérez, J.A. (2008). *Rehabilitación de la disgrafía 1, 2, 3, 4 y 5*. Madrid: CEPE.
- Rodríguez Jorrín, D. (1984). *La disortografía. Prevención y corrección*. Madrid: CEPE.
- Sanguinetti Agustini, H. y Domínguez Torrejón, I. (1996). *Estimulación del lenguaje 1, 2, 3 y 4*. Madrid: CEPE.
- Sanjuán Nájera, M. et al. (2004). *DISLEXIA, ortografía e iniciación lectora; Diccionario ortográfico ideovisual; Dictados ortográficos ideovisuales; Caligrafía, ortografía, lectura*. Zaragoza: Editorial Yalde.
- Sanjuán Nájera, M. et al. (2004). *Ortografía ideovisual. Niveles 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, adultos y autoaprendizaje*. Zaragoza: Editorial Yalde.
- Yuste, C. (2007). *Progresint. Programas para la estimulación de las habilidades de la inteligencia. Nivel 1,2, 3 y 4 (desde Educación Infantil hasta ESO)*. Madrid: CEPE.

WEBS

www.edu365.com

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

www.acd-dislexia.voluntariat.org

www.xtec.es

www.xtec.es/recursos/clic

www.pipoclub.com

www.educarm.es/udicom

www.leoloqueveo.org/actividades.htm

www.espaciologopedico.com

www.internen.es

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

www.rehasoft.com/

www.integratek.es/

www.editorialyalde.com/

www.nuance.es/naturallyspeaking/

www.thinkbuzan.com/uk/landing/spanish

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

www.fedis.org/ (FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE DISLEXIA)

ASOCIACIONES NACIONALES FEDERADAS

www.dislexialnorte.110mb.com/ (ASTURIAS Y CANTABRIA)

www.disfam.net/ (BALEARES)

www.dislecan.es/ (CANARIAS)

www.agadix.es/ (GALICIA)

www.asandis.org/ (GRANADA)

www.dislexiagranada.es/ (GRANADA)

www.dislexiasinbarreras.com/ (MADRID)

www.adixmur.org/ (MURCIA)

www.dixle.com/ (VALENCIA)

ASOCIACIONES INTERNACIONALES

www.dyslexia.eu.com/ (ASOCIACIÓN EUROPEA)

www.bdadyslexia.org.uk/ (ASOCIACIÓN BRITÁNICA)

www.dyslexiaaction.org.uk (ASOCIACIÓN BRITÁNICA)

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

DISLEXIA

PROTOCOLOS DE DETECCIÓN Y ACTUACIÓN

ELABORACIÓN

Araceli Salas Vallespir, educadora infantil y psicomotricista.

Esther Gómez, pedagoga y maestra.

Helena Alvarado, psicóloga, pedagoga terapeuta y logopeda.

M. Àngels Damians, filóloga, logopeda y maestra de audición y lenguaje.

Neus Martorell, logopeda y fisioterapeuta.

Sara Sancho, profesora especialista en dislexia.

COLABORACIÓN ESPECIAL

Asociación Dislexia y Familia (DISFAM).

Dolors Forteza Forteza, profesora del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universidad de les Illes Balears.

REVISIÓN

Aina Ochogavía Gutiérrez, profesora de audición y lenguaje en el CEIP Son Caliu.

Catalina Sans, tutora y coordinadora de 2º ciclo de primaria en el Colegio San José Obrero.

Cati Fiol Serra, tutora de 2º de Primaria en el CEIP Es Fossaret (Sóller).

Inés Mojer Gehring, maestra tutora de infantil en el CEIP Els Tamarells.

Jaume Alzina Mestre, director en el IES Llorenç Garcías i Font (Artà).

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

Mercè Jaume Bosch, profesora de apoyo en primaria en el Colegio San José Obrero.

Nuria Meix Prunes, maestra de 4º de Primaria en el CP Mestre Colom (Buñola).

Susana Morales Arcas, maestra de audición y lenguaje en el CEIP Alexandre Rosselló.

Vicenç Nicolau Munar, orientador escolar del EOEP Palma I.

FORMATO

Jaume Femenias Llull, maestro de primaria en el CEIP Eugenio López y López.