

Entendiendo la dislexia

GUÍA DE INTERVENCIÓN



V.2.0 · revisada · MAYO 2026

Primera edición: V.1.0 · mayo 2025

MARIO HIDALGO PULGARÍN



Datos de la publicación

Título: Entendiendo la dislexia · Guía de intervención.

Autor: Mario Hidalgo Pulgarín.

Centro educativo: CEIPSO Los Jarales-Monterrozas (Las Rozas de Madrid).

Edición original: V.1.0 · mayo 2025.

Edición revisada: V.2.0 · mayo 2026.

Audiencia destinataria: profesorado de Educación Primaria.

Licencia

Esta obra se publica bajo licencia Creative Commons Reconocimiento-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0).

Se permite copiar, redistribuir, adaptar y transformar el material para cualquier finalidad, incluso comercial, siempre que se reconozca la autoría y la obra derivada se distribuya bajo la misma licencia.

Texto completo de la licencia: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.es>

Cita sugerida (APA 7)

Hidalgo Pulgarín, M. (2026). Entendiendo la dislexia: Guía de intervención educativa (V.2.0, ed. revisada; ed. original 2025). CEIPSO Los Jarales-Monterrozas. Licencia CC BY-SA 4.0.

Accesibilidad

- Tipografía Arial sin serifa, tamaño 12 pt, interlineado amplio. Diseño alineado con las recomendaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje (Alba Pastor, 2016; Alba Pastor, Sánchez Serrano y Zubillaga del Río, 2014) y con las pautas de Rello (2014) para lectores con dislexia. Idioma del documento: español.
- Estructura por encabezados navegables. Todas las ilustraciones incluyen texto alternativo descriptivo.

Historial de versiones

- V.1.0 · mayo 2025 · Edición original. Publicación inicial interna del centro.
- V.2.0 · mayo 2026 · Edición revisada. Actualización del nombre del centro a CEIPSO Los Jarales-Monterrozas tras el cambio de categorización en septiembre de 2025. Incorporación del marco institucional (Plan Incluyo del centro) y del marco normativo autonómico (Decreto 23/2023 e Instrucciones conjuntas de 12 de diciembre de 2014 de las Direcciones Generales de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial). Incorporación de la

terminología institucional (ACNEAE, EOEP, tipología de adaptaciones del Plan Incluyo). Corrección de la autoría del artículo de Cuadernos Económicos de ICE (Sevilla et al., 2021). Ampliación del cuerpo bibliográfico, revisión de referencias en formato APA 7, declaración de accesibilidad y publicación con licencia CC BY-SA 4.0.

Introducción

- Es comprensible la preocupación que genera la detección de una dislexia en un niño. La dislexia es una dificultad que requiere un enfoque específico, pero **no es un impedimento** para su desarrollo y éxito. Lo más importante es recordar que **el papel de la familia en estos casos es fundamental** como principal apoyo emocional y social (Forteza, Fuster y Moreno-Tallón, 2019).

Este documento nace de una revisión de la literatura actual que incluye más de 50 referencias y documentos guía generados por distintas comunidades autónomas y organismos. Este material ha sido analizado, revisado y sistematizado en este documento para presentar una guía específica y concisa sobre distintas actuaciones a acometer cuando nos enfrentamos a un nuevo diagnóstico.

Este es un documento vivo que pretende mantenerse actualizado mediante la revisión, el trabajo conjunto y la evidencia basada en la práctica.

1. Introducción

Esta guía tiene como finalidad ofrecer un conjunto estructurado de pautas pedagógicas dirigidas a la atención educativa del alumnado con dislexia, incluyendo consideraciones sobre la posible comorbilidad con el Trastorno por Déficit de Atención (TDA). Se apoya en una sólida base bibliográfica y en el consenso de la literatura especializada sobre dificultades específicas del aprendizaje, particularmente las vinculadas a la lectoescritura (Lyon, Shaywitz y Shaywitz, 2003; Snowling y Hulme, 2012). Está destinada al profesorado de Educación Primaria, con el objetivo de guiar su práctica diaria desde una perspectiva inclusiva, preventiva y compensadora.

Nota: la comorbilidad se refiere a la presencia de dos o más enfermedades o trastornos al mismo tiempo en una persona. También se conoce como enfermedad asociada, enfermedad concomitante o enfermedad concurrente.

2. Principios generales y adaptaciones curriculares

Las medidas descritas en esta guía se aplican en coherencia con el Plan de Atención a la Diversidad del centro (Plan Incluyo, CEIPSO Los Jarales-Monterrozas) y se enmarcan en el Decreto 23/2023, de 22 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado de la Comunidad de Madrid, así como en las Instrucciones conjuntas de 12 de diciembre de 2014 de las Direcciones Generales de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial sobre la aplicación de medidas para la evaluación de alumnos con dislexia, otras dificultades específicas de aprendizaje o trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

El alumnado con dislexia se considera Alumnado Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE) cuando precisa medidas específicas de atención educativa. Conforme al Plan Incluyo, las adaptaciones que pueden adoptarse se ordenan en tres tipologías que conviene distinguir: las adaptaciones de acceso, que modifican recursos materiales, espacios y tiempos sin alterar el currículo; las adaptaciones curriculares no significativas, que ajustan metodología y procedimientos de evaluación sin afectar a los criterios esenciales; y, solo cuando proceda y previa evaluación psicopedagógica, las adaptaciones curriculares significativas, que afectan a objetivos y contenidos.

- Las adaptaciones deben centrarse, con carácter general, en facilitar el acceso a los contenidos sin reducir los objetivos de aprendizaje. Es necesario modificar la metodología y los recursos, no los criterios de evaluación esenciales (Soriano-Ferrer y Piedra Martínez, 2016).

- El uso de metodologías multisensoriales, que integren de forma simultánea los canales visual, auditivo, kinestésico y táctil, ha demostrado favorecer la adquisición de habilidades lectoras en estudiantes con dislexia (Blachman et al., 2014).
- Es esencial garantizar entornos de aprendizaje inclusivos, lo que implica no solo adaptar los materiales, sino también ofrecer oportunidades equitativas para la participación activa y significativa del alumnado con dislexia o TDA (Sevilla et al., 2021). El marco del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que propone múltiples formas de representación, expresión y motivación, constituye una referencia operativa especialmente útil para articular estas adaptaciones en el aula ordinaria (Alba Pastor, 2016).

3. Estrategias de enseñanza en el aula

- Establecer un clima de confianza y respeto es fundamental. Mostrar interés por el alumno, reconocer sus esfuerzos y transmitir expectativas positivas favorece su implicación (Alexander-Passe, 2007; Mugnaini et al., 2009).
- Es recomendable proporcionar atención individualizada dentro del aula ordinaria, asignando tiempos específicos para resolver dudas o aclarar instrucciones (Snowling y Hulme, 2011).
- Ubicar al alumno cerca del docente o en zonas con menor estímulo auditivo o visual ayuda a reducir distracciones.
- Fomentar el uso de herramientas organizativas como agendas, horarios visuales y planificadores semanales. Estas estrategias mejoran la gestión del tiempo y el cumplimiento de tareas.
- Las tareas deben descomponerse en pasos simples, explicitando cada uno y comprobando la comprensión antes de avanzar. El refuerzo positivo tras cada pequeño logro es crucial.
- Complementar la información verbal con apoyos visuales (imágenes, esquemas, vídeos) mejora la codificación y retención del aprendizaje (Calet et al., 2019). El principio DUA de ofrecer múltiples formas de representación orienta esta práctica de manera sistemática (Alba Pastor, Sánchez Serrano y Zubillaga del Río, 2014).
- El alumno puede beneficiarse de la entrega previa de apuntes estructurados para centrarse en la comprensión durante la explicación oral.
- El material impreso debe presentar tamaño de letra adecuado, interlineado amplio y tipografías legibles (O'Brien, Mansfield y Legge, 2005).

4. Uso de tecnología

- Las tecnologías digitales permiten compensar dificultades lectoras y facilitar el acceso a los contenidos curriculares. Programas como lectores de

pantalla, correctores gramaticales, aplicaciones de dictado por voz o plataformas de aprendizaje visual resultan especialmente útiles (Saine et al., 2011).

- Aplicaciones como Dytective han mostrado eficacia en la detección temprana y el refuerzo de habilidades fonológicas (Rello, 2014).
- La Asociación Madrid con la Dislexia recoge en su web las fuentes tipográficas Read Regular, Lexia Readable, Tiresias, Sassoon, Trebuchet, Arial, Geneva, Comic Sans y Myriad Pro. Rello (2014) aconseja como fuentes óptimas Verdana, Arial, Courier o Helvética, con un tamaño entre 18 o 22 puntos.

5. Evaluación

- La evaluación debe centrarse en el progreso individual y en los procesos de aprendizaje, más que en el resultado final. Se deben valorar los avances respecto al punto de partida del alumno.
- La evaluación continua, mediante observaciones sistemáticas y recogida de evidencias del trabajo diario, es más justa y representativa en estos casos (Sevilla et al., 2021).
- Siempre que sea posible, se deben incluir exámenes orales, pruebas adaptadas en su diseño o alternativas como esquemas o presentaciones.

6. Apoyo emocional y autoestima

- El éxito académico en estudiantes con dislexia depende en gran parte del apoyo emocional recibido. Reconocer sus fortalezas, reforzar sus talentos y evitar comparaciones negativas son medidas imprescindibles (Mugnaini et al., 2009).
- Comentarios despectivos, etiquetas como «vago» o «desorganizado» deben evitarse, ya que erosionan su autoestima y autoconcepto (Alexander-Passe, 2007).
- Establecer metas realistas y brindar reconocimiento continuo por el esfuerzo contribuye al desarrollo de su motivación intrínseca.

7. Colaboración y papel del tutor

- La coordinación entre el tutor, el equipo docente, la familia y el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) es esencial. Las medidas adoptadas deben ser compartidas y coherentes en todos los contextos escolares, y se documentan a través de los procedimientos establecidos en el Plan Inluyo del centro.

- El tutor actúa como nexo y referente emocional para el alumno. Informar a los compañeros y normalizar la dislexia favorece la integración y reduce la estigmatización.
- El tutor debe liderar la comunicación sobre las adaptaciones implementadas, coordinarse con el equipo de Atención a la Diversidad del centro y realizar seguimiento de su efectividad (ANPE-Madrid y Asociación Madrid con la Dislexia, s. f.).

8. Detección temprana

- La identificación precoz de los signos de dislexia permite una intervención más eficaz. Entre estos signos destacan la dificultad para asociar letras con sonidos, lentitud lectora o errores en la escritura (Catts y Hogan, 2003; Cuetos et al., 2015).
- Las medidas de apoyo ordinarias deben iniciarse desde el momento en que se detectan indicios. Si tras su aplicación las dificultades persisten, el tutor inicia el protocolo de derivación al Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) para evaluación psicopedagógica formal, conforme establecen el Plan Incluyo del centro y el Decreto 23/2023 (Etchepareborda, 2002).
- La conciencia fonológica es un predictor robusto del aprendizaje lector y debe explorarse de forma sistemática en los primeros años (Defior, Serrano y Marín-Cano, 2008).

9. Consideraciones adicionales

- La dislexia no es un problema de inteligencia ni de motivación. Es un trastorno neurobiológico que afecta a la decodificación y automatización del lenguaje escrito (Lyon, Shaywitz y Shaywitz, 2003; Shaywitz y Shaywitz, 2008).
- Puede coexistir con dificultades en el ámbito matemático, memoria operativa, orientación espacial o regulación emocional (Soriano-Ferrer y Piedra Martínez, 2016).
- Los alumnos con dislexia suelen experimentar altos niveles de ansiedad ante las tareas escolares. La intervención debe contemplar también esta dimensión emocional (Mugnaini et al., 2009).

10. Referencias

Alba Pastor, C. (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.

Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Pautas para su introducción en el currículo*. Proyecto DUALETIC. Plan Nacional I+D+I 2008-2011, Ministerio de Economía y Competitividad.

Alexander-Passe, N. (2007). The sources and manifestations of stress amongst school-aged dyslexics, compared with sibling controls. *Dyslexia*, 14, 291-313. <https://doi.org/10.1002/dys.351>

ANPE-Madrid y Asociación Madrid con la Dislexia. (s. f.). *La dislexia en el aula. Lo que todo educador debe saber*. ANPE-Madrid.

Blachman, B. A., Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Murray, M. S., Munger, K. A. y Vaughn, M. G. (2014). Intensive reading remediation in grade 2 or 3: Are there effects a decade later? *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 46-57. <https://doi.org/10.1037/a0033663>

Calet, N., López-Reyes, R. y Jiménez-Fernández, G. (2019). Do reading comprehension assessment tests result in the same reading profile? A study of Spanish primary school children. *Journal of Research in Reading*, 43, 98-115. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12292>

Catts, H. W. y Hogan, T. P. (2003). Language basis of reading disabilities and implications for early identification and remediation. *Reading Psychology*, 24(3-4), 223-246. <https://doi.org/10.1080/02702710390227314>

CEIPSO Los Jarales-Monterrozas. (2024). *Plan Incluyo: Plan de Atención a la Diversidad [Documento institucional]*. Las Rozas de Madrid.

Comunidad de Madrid. (2023). Decreto 23/2023, de 22 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 71, de 24 de marzo de 2023.

Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M. I. y Llenderrozas, M. C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Revista de Pediatría de Atención Primaria*, 17(66), e99-e107.

Defior, S., Serrano, F. y Marín-Cano, M. J. (2008). El poder predictivo de las habilidades de conciencia fonológica en la lectura y escritura en castellano. En E.

Diez-Itza (Ed.), Estudios de desarrollo del lenguaje y educación (pp. 339-347). Universidad de Oviedo.

Direcciones Generales de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial. (2014, 12 de diciembre). Instrucciones conjuntas sobre la aplicación de medidas para la evaluación de los alumnos con dislexia, otras dificultades específicas de aprendizaje o trastorno por déficit de atención e hiperactividad en las enseñanzas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid. https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/instrucciones_de_12_de_diciembre_de_2014_0.pdf

Etchepareborda, M. C. (2002). Detección precoz de la dislexia y enfoque terapéutico. *Revista de Neurología*, 34(Supl. 1), 13-23.

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. y Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>

Mugnaini, D., Lassi, S., La Malfa, G. y Albertini, G. (2009). Internalizing correlates of dyslexia. *World Journal of Pediatrics*, 5(4), 255-264. <https://doi.org/10.1007/s12519-009-0049-7>

O'Brien, B. A., Mansfield, J. S. y Legge, G. E. (2005). The effect of print size on reading speed in dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 28(3), 332-339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2005.00273.x>

Rello, L. (2014). *DysWebxia: A text accessibility model for people with dyslexia* [Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra].

Saine, N. L., Lerkkanen, M. K., Ahonen, T., Tolvanen, A. y Lyytinen, H. (2011). Computer-assisted remedial reading intervention for school beginners at risk for reading disability. *Child Development*, 82(3), 1013-1028. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01580.x>

Sevilla, A., Cuevas-Ruiz, P., Rello, L. y Sanz, I. (2021). Medidas educativas de refuerzo en lectoescritura: el caso del programa de Ayuda a la Dislexia en la Comunidad de Madrid. *Cuadernos Económicos de ICE*, (102). <https://doi.org/10.32796/cice.2021.102.7317>

Shaywitz, S. E. y Shaywitz, B. A. (2008). Paying attention to reading: The neurobiology of reading and dyslexia. *Development and Psychopathology*, 20(4), 1329-1349. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000631>

Snowling, M. J. y Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 1-23. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2010.02014.x>

Snowling, M. J. y Hulme, C. (2012). Annual research review: The nature and classification of reading disorders – a commentary on proposals for DSM-5. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(5), 593-607. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02495.x>

Soriano-Ferrer, M. y Piedra Martínez, E. (2016). Una revisión de las bases neurobiológicas de la dislexia en población adulta. *Neurología*, 31(7), 469-477. <https://doi.org/10.1016/j.nrl.2014.12.009>