



Universidad de Valladolid

FACULTAD de FILOSOFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO de FILOLOGÍA INGLESA
Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas De Idiomas

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Título

La dislexia en la clase de Inglés como Lengua Extranjera:
propuesta de intervención para segundo de bachillerato

Raquel Labrador Martín

Tutor: Rosa María Pérez Alonso

2015-2016

Índice

Introducción.....	5
I. Justificación y objetivos.....	5
II. Estado de la cuestión	9
1. Marco teórico.....	11
1.1. Introducción a la dislexia.....	11
1.1.1. Definición.....	11
1.1.2. Principales teorías explicativas.....	12
1.1.3. Causas básicas del trastorno.....	13
1.1.4. Tipos y manifestaciones de la dislexia.....	15
1.1.5. Disgrafía y disortografía.....	16
1.2. La dislexia en el aula.....	19
1.2.1. Detección del trastorno.....	19
1.2.2. Características del alumnado.....	22
1.2.3. Dificultades en el proceso de enseñanza/aprendizaje.....	24
1.2.4. Comportamiento y actuación del profesor en el aula.....	30
1.2.5. Praxis docente.....	33
1.3. La dislexia y el estudio de una L2 (Inglés).....	38
2. Marco normativo.....	43
2.1. La atención a la diversidad.....	43
2.2. Currículo de segundo de Bachillerato.....	47
3. Propuesta de intervención.....	51
3.1. Consideraciones previas: metodología, descripción, y evaluación.....	51
3.2. Actividades propuestas.....	55
Conclusiones.....	63
Apéndices.....	65
I. Actividades.....	65
II. Protocolo.....	87
Bibliografía.....	91

Introducción

I. OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN

En la actualidad, las aulas, tanto de educación primaria como de secundaria, presentan una gran diversidad en todos los sentidos. Esta gran diversidad puede ser un reto para los docentes ya que supone una realidad totalmente heterogénea en la que encontramos diferentes nacionalidades, culturas, estilos de vida y lenguas, todo ello ligado, en la mayoría de las ocasiones, a otro factor de diversidad como son las necesidades educativas del alumnado. La sociedad globalizada y multicultural en la que nos encontramos ha generado ciertos cambios a todos sus niveles. Sin duda alguna, uno de los aspectos que más ha cambiado es la educación, en la que actualmente el estudio de lenguas ocupa un lugar muy destacado. Hoy en día este estudio de otras lenguas se ha convertido en una necesidad cuyo fin último es tener una formación completa con vistas a una vida laboral exitosa y con más y mejores opciones de trabajo.

En el caso de la educación en España, se puede observar que no sólo se exige el aprendizaje y conocimiento de una primera lengua extranjera (y de una segunda lengua extranjera de forma optativa), sino que también en ciertas autonomías se exige el conocimiento de la lengua cooficial del estado. Este es el caso de Galicia, País Vasco, Cataluña y Valencia. Esta exigencia de conocimiento de varias lenguas genera en los estudiantes y en la población en general una situación de estrés y frustración que aparece con las dificultades y problemas que supone aprender una lengua diferente a la propia por el simple hecho de vivir en una sociedad en constante evolución y cambio. Bien es cierto que en la mayoría de los casos estas dificultades se solventan, pero hay un porcentaje de la población que padece dislexia para quien el aprendizaje incluso del propio idioma ya supone un gran reto y en algunos casos situaciones de desesperación.

En el Título I de los Derechos y Deberes fundamentales de la Constitución española encontramos el artículo 27 sobre los “derechos fundamentales” y las “libertades públicas” que dice: “Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.” (CE 1978)

Como bien dice nuestra constitución, la educación es un derecho fundamental que no puede ser negado a nadie independientemente de las dificultades o situaciones problemáticas que presente.

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española la dislexia es una dificultad en el aprendizaje de la lectura o la escritura, frecuentemente asociada con trastornos de la coordinación motora. Es un trastorno que afecta a un alto porcentaje de la población mundial, y en concreto el porcentaje de españoles afectados según la “Asociación Madrid con la Dislexia” es de un 20%, como anunció María Sanz Pastor en las Jornadas de la Dislexia celebradas en Madrid en enero de 2014. Dentro de este porcentaje encontramos que muchos de ellos son niños dentro del periodo de Educación Primaria y estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, y que, aunque son pocos, también hay estudiantes disléxicos en Bachillerato, que se enfrentan a enormes dificultades a la hora no sólo de llegar, sino de finalizar esta etapa educativa.

Como norma general, el alumnado que padece trastornos que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje no llega hasta cursos tan superiores. Al presentar tantas dificultades a lo largo de sus estudios, dejan la educación secundaria obligatoria y comienzan ciclos formativos, u otro tipo de estudios más prácticos, en los que los contenidos teóricos no son tan abundantes. Esto no quiere decir que todos abandonen sus estudios y no quieran acceder a enseñanzas superiores. Aunque es cierto que el número de alumnos disléxicos que llega a los cursos de bachillerato no es muy grande, siempre hay excepciones.

Todas esas dificultades aumentan cuando se trata del aprendizaje de una lengua extranjera. La comprensión y expresión tanto escrita como oral con fines comunicativos son el fin último de este aprendizaje. En el ámbito educativo, la comprensión y expresión escrita presentan mayor peso, sobretodo en cursos superiores como es el de segundo de bachillerato. La razón de que esto ocurra es que la formación educativa de estos alumnos está directamente orientada a las pruebas escritas que se realizan para promocionar de curso. En el caso de los alumnos de segundo de bachillerato estas pruebas son más evidentes ya que muchos de ellos cursan bachillerato con vistas a realizar las Pruebas de Acceso a la Universidad. Estas pruebas, más conocidas como “exámenes de selectividad”, son pruebas escritas que constan de un texto junto con unas actividades y cuestiones con las que se evalúa la comprensión del mismo y la composición de una

redacción sobre un tema propuesto a desarrollar. Con esta composición escrita lo que se pretende es que los alumnos demuestren su grado de madurez y su capacidad de expresión. Gracias a estos exámenes se puede saber qué nivel y control tienen los estudiantes sobre el idioma y los conocimientos gramaticales adquiridos a lo largo de su vida educativa. Por ello, la prueba de expresión escrita tiene una puntuación de 4 puntos sobre la nota final del examen.

Existe una amplia bibliografía sobre los trastornos que afectan al aprendizaje, y en concreto hay muchos estudios sobre la dislexia. Son muchos los autores como José Quintana Díaz, María Trinidad Iglesias Musach, Luis García Mediavilla o Fernández Baroja que han estudiado y analizado el trastorno de la dislexia y cómo afecta esta en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes. Sin embargo, no son tantos los estudios que se han ocupado del impacto de este trastorno en el alumnado de bachillerato.

El fin último de este Trabajo de Fin de Máster es, pues, aportar información y conocimientos sobre el trastorno, el comportamiento del alumnado que lo padece y posibles dificultades y manifestaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje para poder crear una propuesta de intervención de carácter ordinario con el objetivo de ayudar al alumno a superar esas dificultades. En este trabajo concretamente se propone una intervención de carácter ordinario con una serie de actividades complementarias para alumnos disléxicos que cursan segundo de bachillerato, totalmente orientadas a las pruebas escritas que se realizan para la evaluación y calificación del alumno, y en concreto dirigidas a la parte de *writing*. Dentro de la escritura, vamos a hacer hincapié en dos aspectos muy importantes que son: la caligrafía y la ortografía.

Antes de empezar con este trabajo hay que aclarar que aunque la LOMCE se implantará en segundo de bachillerato en el curso escolar 2016-2017, la propuesta de intervención que se presenta en este trabajo ha sido realizada en base a dicha ley. La razón de crear las actividades a partir de esta legislación es que la propuesta ha sido creada para ser puesta en práctica en el nuevo curso. Dicha propuesta ha sido creada en base a mejorar la expresión escrita del alumnado afectado. Aunque no se sabe aún de manera clara y definitiva cómo y en qué van a consistir las pruebas de reválida o las posibles pruebas de acceso a la universidad, cualquier examen que quiera evaluar la competencia lingüística de un alumno, necesariamente tiene que incluir un ejercicio que valore la destreza escrita y la madurez de expresión del alumno.

De acuerdo con el sistema educativo español actual, la producción escrita en cualquier materia y especialmente en los cursos de bachillerato, tiene un peso grande. En el caso de las lenguas extranjeras este peso es aún mayor, ya que todas las pruebas de evaluación que se le hace al alumnado se realizan de manera escrita y no oral. Una persona que padece un trastorno que afecta a esta destreza tendrá más dificultades, aún, para desarrollarla de manera exitosa, o simplemente positiva y resolutiva. Por lo tanto se podría decir que la elección de este tipo de alumnado, dos manifestaciones de dislexia como son la disgrafía y la disortografía que más tarde se desarrollarán, y el curso elegido está estrechamente relacionada.

Este trabajo presenta una estructura clara que incorpora todos los conocimientos e informaciones necesarias para comprender tanto el trastorno como la propuesta que se presenta en el mismo para el curso anteriormente mencionado. En primer lugar se presenta dicho trastorno de manera general aportando su definición, su base teórica y dos manifestaciones concretas que tienen una particular incidencia durante el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en un alumno del curso de 2º de Bachillerato que lo padece. En concreto, las dos manifestaciones de la dislexia que se van a tener en cuenta causan especiales dificultades a la hora de producir de manera escrita. Estas dos manifestaciones son la disgrafía y la disortografía. Seguidamente, se van a desarrollar y explicar estas dos manifestaciones de la dislexia, se expondrán las implicaciones de ambas dos a la hora de producir de forma escrita y cuáles son las dificultades que presenta dicho alumnado en su proceso de enseñanza- aprendizaje.

Como he mencionado anteriormente, la educación es un derecho fundamental, y la dislexia no incapacita a la persona para desarrollar sus estudios pero hay que saber en qué medida y de qué forma afecta a nuestro alumnado para saber qué aspectos hay que trabajar y como hay que hacerlo para conseguir que este trastorno no les impida llegar a estudios superiores. Existen muchas investigaciones y numerosos artículos que se pueden encontrar sobre el trastorno de la dislexia y como afecta este al proceso de enseñanza aprendizaje. A pesar de todo, pocos son los que han investigado sobre este trastorno en etapas escolares avanzadas. Por eso, este trabajo analiza y estudia esa gran incógnita que es la dislexia en cursos superiores, aportando no solo contenido relevante para comprender al alumnado disléxico, sino también una posible intervención para el curso de segundo de bachillerato. Este trabajo se presenta como una oportunidad de

conocer el trastorno, sus dos manifestaciones más comunes y a los alumnos que lo padecen y, finalmente, algunas posibles opciones para tratar con éxito la problemática presentada dentro del aula.

II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

A lo largo de los años muchos han sido los estudiosos que han investigado los trastornos que afectan al aprendizaje, y en concreto hay muchos estudios sobre la dislexia. Por un lado encontramos expertos como UthaFrith que no solo han investigado y escrito de forma extensa sobre la dislexia, sino que también han tratado otros trastornos que también dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje. José Quintana Díaz, María Trinidad Iglesias Musach, Luis García Mediavilla o Fernández Baroja, mencionados anteriormente, estudian y analizan más detenidamente el trastorno de la dislexia y cómo afecta en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes. Para este trabajo, se han encontrado obras realizadas por autores como, María Trinidad Iglesias Musach, Juan Francisco Romero Pérez y Rocío LavigneCerván, y Raúl Alsina Matías. La mayoría de los investigadores que estudian los trastornos del aprendizaje se centran en etapas tempranas de la educación escolar de un niño. Esta edad temprana suele ser el período en el que se detectan dichos trastornos, pero no siempre se da de esta forma. Muchos estudiantes no presentan ningún tipo de dificultad hasta edades más avanzadas. Es decir, que los trastornos se manifiestan a medida que los contenidos van siendo más complejos y extensos.

Trinidad Iglesias Musach en su trabajo de investigación *Alumnos con Dislexia: Estrategias para Educadores* (s.f) nos proporciona información esencial y necesaria para cualquier educador sobre qué es y en qué consiste la dislexia, razones por las cuales se produce, así como una lista de posibles síntomas que puede presentar en clase un alumno con dislexia en las diferentes etapas educativas y que un docente debe conocer para saber reconocer el trastorno. Esta autora, además nos proporciona una serie de estrategias que el docente puede llevar a cabo dentro del aula para mejorar la calidad educativa del alumnado afectado.

Por otro lado, los autores Juan Francisco Romero Pérez y Rocío LavigneCerván en el primer volumen de su libro *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos* (2005), realizado para la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía,

explican detalladamente cuales son las dificultades en el aprendizaje que presentan los alumnos afectados por la dislexia, dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas y problemas adicionales que aparecen en el entorno de los alumnos pero fuera del contexto educativo.

Finalmente, encontramos a Raúl Alsina-Matías, cuyo trabajo *Dislexia y Aprendizaje de un segundo idioma: apoyo a estudiantes disléxicos en contextos bilingües o multilingües* (2015) ofrece un amplio estudio sobre las publicaciones más relevantes en torno a la dislexia y el estudio de lenguas extranjeras. En concreto este trabajo nos permite conocer qué tipo de necesidades podrían presentar los estudiantes con dislexia dependiendo del contexto lingüístico en el que se encuentren. Estos documentos, junto con otras muchas publicaciones, han servido como base teórica para este trabajo.

1. MARCO TEÓRICO

A lo largo de este apartado vamos a ir viendo un breve marco teórico sobre este trastorno tan extendido y que encontramos con tanta frecuencia en el ámbito educativo. En primer lugar, se presenta una breve introducción sobre él aportando una definición completa y detallada del mismo; para continuar, se aportan las principales teorías explicativas, las causas básicas del trastorno y la detección del mismo; para finalizar con la introducción, se explicarán dos manifestaciones concretas de la dislexia que afectan de una manera especialmente significativa al proceso de enseñanza-aprendizaje: la disgrafía y la disortografía

1.1. INTRODUCCIÓN A LA DISLEXIA

1.1.1. Definición

En primer lugar hay que mencionar que el término “disléxico” se utiliza en referencia a todas aquellas personas que presentan niveles intelectuales normales o incluso superiores pero que poseen dificultades persistentes a la hora de desarrollar actividades relacionadas con la lecto-escritura.

Tras muchos años de estudio e investigación, las definiciones del término “dislexia” han cambiado debido a los avances médicos, científicos y tecnológicos y al paso del tiempo. Para acercarnos un poco más a la dislexia, y conocer bien en qué consiste y de qué se trata, el Instituto Técnico de Estudios Aplicados en su temario del Máster en Dislexia y Lectoescritura (bloque 3, módulo 15), nos da la siguiente definición:

condición relacionada con una alteración en el neurodesarrollo que lleva consigo una discapacidad específica y persistente para adquirir de forma eficaz las habilidades lecto-escritoras a pesar de presentar un nivel intelectual adecuado, disponer de los oportunos recursos escolares y sociofamiliares, buena disposición y motivación hacia el aprendizaje y no presentar ninguna deficiencia neurológica, psíquica ni sensorial (2013, p. 8).

Para dar una perspectiva más sencilla de la dislexia, su definición se podría simplificar diciendo que es un compendio de situaciones problemáticas que dificultan el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños y jóvenes con un cociente intelectual determinado como normal y que a mayores no presentan problemas físicos o psicológicos que expliquen dichas dificultades. A pesar de que el proceso de lectura y de escritura tiene un desarrollo simultáneo, la escritura presenta mayores dificultades en el

campo educativo al ser el medio a través del cual los alumnos son evaluados. La manifestación del trastorno surge durante el desarrollo del lenguaje, en las primeras etapas del proceso enseñanza-aprendizaje. Puede llegar a manifestarse de maneras muy diversas a lo largo de todo ese proceso. Estos problemas y dificultades en el lenguaje escrito a pesar de salir a la luz en edades muy tempranas pueden llegar a mostrarse hasta en la etapa adulta.

Es importante recalcar que la dislexia es una alteración de origen neurológico y que suele tener gran parte de carga genética en su desarrollo. Esta alteración o trastorno interfiere directamente en la adquisición y procesamiento del lenguaje. Su gravedad es muy diversa, puede presentar diferentes grados de dificultad y problemática pero siempre se manifiesta por las dificultades del lenguaje. Estas dificultades pueden encontrarse a nivel de recepción, de expresión, en la lectura, en la escritura—siendo esta última en la que nos vamos a centrar a lo largo de este trabajo.

Se podría concluir aportando una última definición que englobe todos los aspectos mencionados anteriormente. Para ello, de entre las muchas definiciones de dislexia que hoy en día se pueden encontrar, he seleccionado la que nos proporciona el Dr. Lindsay Peer, 2006 en la página de la British Dyslexia Association (Asociación Británica para la Dislexia) que dice que “dyslexia is a combination of abilities and difficulties that affect the learning process in one or more of reading, spelling and writing. It is a persistent condition”. Es decir que una persona disléxica es alguien con una incapacidad lingüística específica, la cual afecta a la ortografía, y que se caracterizan por una incongruencia entre su potencial mental y su nivel educativo.

1.1.2. Principales teorías explicativas

Como ya hemos mencionado anteriormente, la dislexia es un trastorno neurológico cuyo origen es principalmente biológico. Según el Instituto Técnico de Estudios Aplicados, la carga genética que quien lo sufre transmite de generación a generación es la causa principal de que una persona lo padezca (2013, bloque 3, módulo 15). Son muchas las teorías que explican las diversas manifestaciones que las personas disléxicas presentan. Según este Instituto, todas ellas tienen como base tres aspectos importantes de la persona que son:

- El déficit fonológico: se basa en la idea de que una persona que manifiesta el trastorno presenta alteraciones específicas y fuertes en la representación y procesamiento de los sonidos durante la comunicación verbal y oral.

- Las bases biológicas-genéticas: gracias a los numerosos estudios realizados a sujetos que padecen dislexia, cada vez resulta más evidente que este trastorno posee un origen y una carga genética muy fuerte y con una base neurológica. Al igual que con el color de los ojos o del cabello, los genes ejercen su efecto y su poder, haciendo que los diferentes sistemas cerebrales se organicen y funcionen de una determinada manera. Con el trastorno de la dislexia ocurre exactamente lo mismo.

Es más que evidente que la relación entre genes, cerebro y capacidades para desarrollar habilidades es muy estrecha y que, por lo tanto, la herencia genética que nosotros obtenemos es pilar fundamental para que todo se desarrolle con normalidad, sin ningún tipo de alteración. Cuando en esa carga genética que nosotros heredamos hay algún tipo de anomalía, en nuestro sistema neurológico se producen alteraciones que causan los distintos trastornos o síndromes, en este caso la dislexia.

- El estudio cerebral: según esta última teoría, la dislexia se produce por una anomalía en la maduración cerebral durante el periodo de gestación. Dentro de esta teoría podemos observar que la carga genética no se deja de lado, ya que la herencia que recibimos es la base en todos los aspectos de lo que somos. Durante el período de gestación en el cerebro de una persona que puede parecer dislexia se producen las llamadas “ectopias”. Estas ectopias son malformaciones cerebrales que se generan por una mala migración neuronal de la corteza.

A pesar de que estas tres teorías explicativas de la dislexia son muy diferentes entre sí, lo que se puede deducir es que el aspecto principal que explica el origen y desencadenamiento de la dislexia en un cerebro es la carga genética que se recibe por parte de los progenitores. Si los progenitores, o al menos uno de ellos, nos transfieren con sus genes esa carga relativa a la dislexia, está claro que las posibilidades de que esta se manifieste son mayores que las que se pueden producir por las anomalías en la maduración cerebral durante el periodo de gestación.

1.1.3. Causas básicas del trastorno

Antes de comenzar explicando qué es lo que ocurre en el cerebro de una persona que padece dislexia, es importante saber cuál es la causa de dicho trastorno. Para ello vamos a servirnos de fuentes como la información que nos proporciona la profesora María Trinidad Iglesias Musach, psicopedagoga de la Universidad del Salvador, Buenos Aires. En su

artículo titulado “Alumnos con Dislexia: Estrategias para Educadores”, nos explica que el cerebro humano está compuesto por dos hemisferios que están comunicados entre sí. Estos dos hemisferios son el izquierdo y el derecho y cada uno se especializa en unas funciones determinadas. El hemisferio izquierdo, que es el que vamos a tener más en cuenta para el desarrollo de este trabajo, es el encargado de todos los procesos relacionados con el lenguaje. Este hemisferio procesa la información que recibe de manera secuencial.

Conocer con exactitud cuál es la alteración que causa la dislexia es una tarea ardua y difícil porque ambos hemisferios pueden verse afectados. Actualmente, los investigadores se centran en la relación que existe entre el lenguaje hablado y el escrito, es decir la relación que existe entre escritura y pronunciación, algo que para un cerebro disléxico es bastante difícil de procesar y de llevar a cabo con éxito. Uno de los aspectos fundamentales a tener en cuenta es que la dislexia no es una falta de interés o motivación del alumno, sino que es un trastorno que afecta al proceso de desarrollo de su aprendizaje.

La causa exacta de la dislexia es muy difícil de encontrar, sin embargo, no cabe la menor duda de que consiste en una alteración en el funcionamiento de los hemisferios, especialmente el izquierdo, como se ha mencionado anteriormente. No hay factores externos causantes de la dislexia, lo que deja bien claro que su origen es genético, es decir, que se ve reflejado en el ADN. Según Galaburda y Cestnick en su artículo “Dislexia del Desarrollo”, el desencadenante de la dislexia tiene su comienzo durante el periodo prenatal, es decir durante el periodo de gestación fetal. Ambos autores aseguran que hay estudios que avalan la teoría de que en los cerebros disléxicos aparecen malformaciones corticales y subcorticales que aparecen por primera vez durante el período activo de la migración celular a la corteza telencefálica. Estas malformaciones que afectan áreas vinculadas al procesamiento del lenguaje van a causar dificultades en el desarrollo del aprendizaje y puede que de una forma más severa en el aprendizaje de otras lenguas, como puede ser en este caso el inglés.

Gracias al desarrollo de investigaciones más recientes se ha podido observar y estudiar cómo no sólo son estas malformaciones corticales y subcorticales las que generan los problemas en el procesamiento del lenguaje y como consecuencia la dislexia. Se ha demostrado que los problemas en la conexión neuronal también favorecen la aparición de dichos problemas. De acuerdo con Galaburda y Cestnick (2003), la interpretación de estos hallazgos podría ser que esas anomalías presentes en la conectividad neuronal son las

responsables de anomalías funcionales encargadas de procesar todos los aspectos relacionados con el lenguaje.

En resumen se podría decir que, los estudios anatómicos realizados en cerebros disléxicos demuestran que la existencia de anomalías cerebrales explica algunos de los trastornos que presentan los pacientes de cerebros dislexia. Como apunte final me gustaría mencionar que existen diferencias entre hombres y mujeres en cuanto al desarrollo de estas malformaciones y malas conexiones neuronales. Las mujeres resisten mejor que los hombres esos daños corticales y subcorticales. Esto puede deberse a los efectos directos o indirectos de la testosterona en el caso de los hombres. En el campo educativo podríamos decir que esta teoría nos ayuda a comprender por qué la dislexia se manifiesta de manera más numerosa y severa en los niños varones que en las niñas.

1.1.4. Tipos y manifestaciones de la dislexia

Hay diferentes clasificaciones para la dislexia teniendo en cuenta diferentes criterios. De acuerdo con el Instituto Técnico de Estudios Aplicados (2013, bloque 3, módulo 4), lo primero que tenemos que saber cuando se produce la detección de este trastorno es a qué tipo de dislexia nos enfrentamos, es decir, conocer si es del desarrollo, evolutiva o profunda.

En primer lugar, encontramos la dislexia del desarrollo. Este tipo de dislexia es de tipo congénito, es decir que es un trastorno cuyo origen es biológico y de nacimiento. Los pacientes que presentan este tipo de dislexia presentan dificultades de tipo constitucional, es decir que no vienen originadas por ningún tipo de agente externo que las cause. En este tipo de dislexia no tiene por qué presentarse ningún tipo de lesión cerebral que genere estas dificultades y en definitiva el trastorno.

El siguiente tipo de dislexia que podemos encontrar es la dislexia de carácter evolutivo. Este tipo de dislexia se caracteriza por presentar dificultades que aparecen de forma muy repentina y que desaparecen momentáneamente a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de dislexia, a pesar de tener también un origen biológico-genético, es posible su corrección completa a lo largo del proceso de aprendizaje. En definitiva, es un tipo de trastorno totalmente reversible gracias al trabajo con psicólogos, neurólogos y especialistas del lenguaje que ayuden a solventar todos los problemas que la persona presente.

Finalmente, el último tipo de dislexia que encontramos es la dislexia profunda. En este tipo de dislexia, los síntomas que presenta el afectado son muy variados y teniendo estos en cuenta podemos hacer una sub-clasificación más concreta.

La dislexia se puede categorizar de diversas formas teniendo en cuenta distintos factores y características en su manifestación y dependiendo del enfoque que se emplee para llevarla a cabo. Estos enfoques pueden ser o bien neurológico, genético, psicológico o educativo. García Mediavilla (2007, pp. 140-142) nos proporciona una clasificación de la dislexia que es la siguiente:

- Dislexia auditiva y visual: su origen proviene de perturbaciones audio-fonológicas y video-espaciales.
- Dislexia disfonética, diseidética y aléxica: su origen recae en las perturbaciones auditivas, fonológicas y viso-espaciales.
- Dislexia audio lingüística y viso espacial: su origen se fundamenta en perturbaciones auditivo-fonológicas y viso espaciales.
- Dislexia fonológica, morfémica y visual analítica: esta última clasificación que presentamos es la que tiene su origen en problemas de procesamiento de la información. Se incluyen dentro de las dislexias de desarrollo. Es el tipo de dislexia en el que nos vamos a centrar a lo largo de este trabajo ya que es la que está estrechamente relacionada con el procesamiento del lenguaje y las dificultades durante el proceso de aprendizaje de una lengua.

A pesar de que estas manifestaciones no tienen por qué aparecer de manera simultánea, en lo que se refiere a problemas de procesamiento del lenguaje vemos que la dislexia auditiva y la última categoría expuesta están totalmente conectadas. Esto ocurre especialmente cuando la persona que padece este trastorno presenta disgrafía y/o disortografía.

1.1.5. Disgrafía y disortografía

Al igual que nos sucede con la dislexia, para la disgrafía y la disortografía no existe una única causa definida. Primeramente, hay que saber que la disgrafía y la disortografía son dos manifestaciones de la dislexia que afectan al proceso de escritura y que provocan que se cometan faltas de ortografía, confusiones entre grafías o inversiones silábicas a lo largo de dicho proceso. Tanto la herencia genética como factores madurativos, pedagógicos y/o de personalidad juegan un papel fundamental en el desarrollo de este trastorno. A pesar de

tener aparentemente el mismo origen, estas dos manifestaciones de la dislexia deben ser estudiadas individualmente, ya que aunque pueden desarrollarse de manera simultánea, no en todos los casos se manifiestan juntas. Siempre que hay disortografía hay disgrafía pero no siempre que la disgrafía se manifiesta se presenta en forma de disortografía. Para entender esto un poco mejor hay que hacer una distinción entre ambas.

En cuanto a lo que se refiere a disgrafía es necesario saber de qué se trata y qué implica antes de conocer posibles causas. La disgrafía es un trastorno de la escritura, una de las muchas manifestaciones de la dislexia, que afecta al proceso de aprendizaje de la escritura y su perfeccionamiento. Este proceso de aprendizaje es muy complejo ya que combina habilidades visuales, conceptuales, lingüísticas y motoras para desarrollar una única tarea, según apunta Gloria Grande Trillo en su trabajo de investigación *La Cuestión de la Dislexia y la Disgrafía en la Adquisición de Segundas Lenguas*. Según la RAE (2009) la definición de disgrafía es: “(Med.) Incapacidad de escribir de un modo correcto los sonidos percibidos, debido especialmente a enfermedades nerviosas.” Por lo tanto, se podría decir que la disgrafía es una de las principales consecuencias de la dislexia en pacientes que presentan una dislexia fonológica, morfémica y visual analítica.

Uno de los investigadores de la dislexia más importantes en la actualidad es Rosa María Rivas Torres. En su libro *Dislexia, Disortografía y Disgrafía* ella nos da una definición mucho más completa de esta manifestación. Según Rivas, “la disgrafía es un trastorno de tipo funcional que afecta la calidad de la escritura del sujeto, en lo que se refiere al trazado o a la grafía” (2007, p.157). En definitiva, se trata de un problema en la escritura que no está ligado a ningún tipo de deficiencia intelectual, que no está relacionado con daños sensoriales graves y/o trastornos neurológicos graves. Esta problemática puede ser corregida si los pacientes poseen una inteligencia normal, tienen una escolarización adecuada, y se realiza un desarrollo perceptivo y psicomotor adecuado.

Sabiendo de qué se trata y qué implica este problema, hay que distinguir tres niveles en los que se puede desarrollar la disgrafía. Estos tres niveles son los siguientes (Instituto Técnico de Estudios Aplicados, 2013, bloque 3, modulo 16, p.5):

- **Ámbito motor:** son aquellas dificultades que se presentan relacionadas con la praxis de la escritura y que están totalmente ligadas a la motricidad manual, es decir a la ejecución de la escritura como tal.

- **Ámbito perceptivo:** son aquellas dificultades que se relacionan con el déficit en la percepción visual, auditiva y la estructuración espaciotemporal. Es decir problemas en la comprensión de todo aquello relacionado con la escritura que es perceptible por los sentidos.
- **Ámbito afectivo:** son aquellas dificultades que tienen que ver con el nivel de dominio que el paciente presenta sobre la lengua en la que escribe. Hay que distinguir entre lengua madre y lengua extranjera, ya que normalmente un hablante nativo de una lengua presenta mayor dominio sobre la misma que en el caso de la lengua extranjera. En el caso del inglés, estas dificultades se incrementan al ser esta una lengua totalmente distinta al español y al ser una lengua que se escribe de forma distinta a como se pronuncia. Por eso en este trabajo se va a prestar especial atención a la capacidad de escritura de un alumno con dislexia, qué dificultades podría presentar y posibles intervenciones para corregir dicho problema.

Todas estas dificultades pueden tener un origen distinto. Encontramos tres posibilidades que son deficiencias personales, carencias socioculturales o déficit en el método de enseñanza. Ahora, conociendo de qué se trata esta manifestación de la dislexia y los niveles en los que esta se puede desarrollar, hay que conocer cuáles son las causas de la misma. Aunque anteriormente se ha mencionado que la disgrafía y la disortografía no siempre se manifiestan simultáneamente, hay una clara correlación entre ambas. Según José Antonio Portellano Pérez (citado en Rivas, 2007, pp. 158-161), las causas de la disgrafía pueden ser las siguientes:

- **Causas de carácter madurativo:** trastornos de lateralización (mayoritariamente zurdos y ambidiestros contrariados); trastornos de eficiencia psicomotora (motricidad débil, problemas de equilibrio, edad motriz inferior a la cronológica, hipercinéticos); trastornos de esquema corporal y de las funciones perceptivo-motrices (déficits en organización perceptiva, estructuración y orientación espacial, esquema corporal).
- **Causas caracteriales:** factores de personalidad (estable/inestable, lento/rápido,...) que pueden afectar comportamientos, entre ellos la escritura como acto de conducta; factores psico-afectivos: tensiones psicológicas (conflictos emocionales, inmadurez, inseguridad,...) que se manifiestan en la escritura.
- **Causas pedagógicas:** rigidez en el sistema de enseñanza, atención no personalizada, proceso de adquisición de destrezas motoras deficiente, materiales inadecuados y/o diagnósticos erróneos o imprecisos.

En resumen podríamos decir que un alumno que presenta dificultades en la producción escrita, en la ejecución y consecución exitosa de la misma manifiesta síntomas claros de

disgrafía.. Para saber cómo hay que actuar ante un problema tan grave en el contexto educativo hay que conocer posibles síntomas de esta manifestación de la dislexia.

Dentro de estos síntomas es donde encontramos la disortografía. Siguiendo al Instituto Técnico de Estudios Aplicados (2013, bloque 3, módulo 16, pp. 6-8), el cual tomamos como base teórica principal, se consideran disortografía todos los errores de escritura cometidos que afectan a la palabra en sí y no a su grafía. Se pueden encontrar diferentes tipos de errores en una composición escrita de una persona que padece este problema y son los siguientes:

- Sustituciones de letras que poseen una grafía similar (v/u), sustitución de letras simétricas (p/q) o sustitución de letras con fonemas muy similares (f/z).
- Inversiones de grafemas dentro de una sílaba, es decir escribir *ocsa* en lugar de *cosa*; inversiones de grafemas en sílabas mixtas, por ejemplo *credo* en lugar de *cerdo*; inversiones de sílabas completas en una palabra; inversiones de palabras completas.
- Omisiones de letras, de sílabas o incluso de palabras dentro de una frase completa, de manera que la frase se produce de forma incompleta o incluso incorrecta.
- Adiciones de letras, de sílabas o incluso de palabras.
- Unión y/o separación inadecuada de palabras, es decir unión de dos palabras que no forman una compuesta, unión de sílabas pertenecientes a dos palabras o separación de las sílabas que forman una palabra completa.
- Omisión de la letra “h” por no tener correspondencia fonética.

1.2. LA DISLEXIA EN EL AULA

1.2.1. Detección del trastorno

Una vez que sabemos que las causas de la dislexia tienen un origen genético, por la herencia recibida, y que aparecen por primera vez durante el proceso de gestación, debemos conocer cómo se detecta este trastorno y cuáles son los síntomas o indicios que nos ayudan a saber que algo ocurre en el niño mientras se desarrolla el aprendizaje de su propia lengua y de lenguas extranjeras. A pesar de que anteriormente hemos mencionado que la dislexia presenta sus primeros síntomas durante el proceso de gestación, son necesarias pruebas tanto médicas como psicológicas y psiquiátricas para diagnosticar el trastorno de manera científica.

Los primeros indicios de dislexia pueden verse con la primera producción oral del niño, aunque estos indicios se hacen mucho más evidentes cuando este empieza a desarrollar la lecto-escritura. Normalmente, cuando un niño empieza a escribir comete faltas de ortografía, lo cual es totalmente normal y nada preocupante ya que el proceso de asimilación y adquisición de una lengua es largo. La dislexia es un trastorno evolutivo por lo que sus síntomas pueden cambiar con el paso del tiempo a medida que el niño crece, pero ya desde muy pequeños presentan síntomas que ayudan a su detección. Según Iglesias Musach (s.f.), en su artículo “Alumnos con Dislexia: Estrategias para Educadores” durante la etapa preescolar, los síntomas de dislexia con los que nos podemos encontrar son los siguientes: lento desarrollo del vocabulario y dificultad para articular palabras, dificultades de carácter psicomotriz y de coordinación viso-espacial y/o retraso y dificultad para memorizar elementos simples como los números. Esto no quiere decir que todos estos síntomas tengan que manifestarse a la vez para determinar que un niño padece o no dislexia, ni que todos los niños que presenten alguno de estos síntomas sean disléxicos.

La detección de la dislexia se hace más evidente y fácil a lo largo de la etapa escolar con el comienzo del estudio de la lengua como tal, y con el desarrollo de las habilidades lectoras y escritoras. De acuerdo con Iglesias Musach (s.f.), a lo largo de la etapa escolar nos podemos encontrar con síntomas como los siguientes: inversión de letras y números cuando se escriben no solo de forma aislada, sino también dentro de palabras; inversión de sílabas cuando se pronuncian y se escriben; baja velocidad de lectura y pobre comprensión lectora; poca capacidad memorística y lentitud a la hora de recordar; no logra escribir pensamientos, ni organizarlos; su gramática y ortografía son deficitarias.

Todos estos síntomas mencionados, no tienen por qué darse de manera homogénea, es decir nuestro alumno puede presentar ciertos síntomas dependiendo del tipo de dislexia que desarrolle y las manifestaciones que presente. En concreto para este trabajo, los síntomas más relevantes que nos informarían sobre la dislexia en uno de nuestros alumnos serían todos aquellos relacionados con la lectura y la escritura. Aunque la detección de la dislexia se puede llevar a cabo desde edades muy tempranas, vamos a centrarnos más en los síntomas que presentaría nuestro alumnado de segundo de bachillerato.

Un alumno que supera los 12 años de edad, se considera a nivel cerebral madurativo como adulto, por lo tanto aunque hablemos de síntomas que aparecen a partir de los 12 años, podemos hablar de síntomas que encontraríamos en un alumno disléxico en 2º de

bachillerato. Iglesias Musach (s.f., s.p.) afirma que los síntomas con los que un docente se puede encontrar son los siguientes: problemas a la hora de concentrarse cuando lee, escribe o estudia; mala memoria inmediata, dificultando así la comprensión lectora de manera muy severa; presenta mala interpretación de información y contenidos al no comprender bien conceptos abstractos; tiene dificultades en organizar el espacio, sus materiales de trabajo y sus pensamientos al escribir o al hablar; por último, y de manera excepcional, pueden llegar a evitar la lectura y la escritura tendiendo a bloquearse emocionalmente.

Una vez se conoce la sintomatología de la dislexia, hay que detectar el trastorno, para lo cual se puede utilizar un documento con actividades (anexo II), que resulte útil y práctico para el profesorado. Es importante que sea utilizado por el tutor/la tutora como una herramienta de detección e intervención del alumnado con dislexia con del Departamento de Orientación- encargado del protocolo y detección *per se* del trastorno- y con las familias. 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 este documento, siempre debe derivarse al Departamento de Orientación y, en caso necesario, a los especialistas externos pertinentes. Será competencia del orientador o de los especialistas externos del centro educativo, determinar si existen síntomas de 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 sobre todo en el área de la lectura y escritura, específicamente en la comprensión, fluidez lectora y en la ortografía.

En resumen, podríamos decir que un alumno disléxico siempre va a presentar muchas más dificultades a lo largo de su proceso de aprendizaje de una lengua—especialmente en las lenguas extranjeras—que un alumno que no tenga ningún trastorno del aprendizaje. Es muy importante que el docente desarrolle su labor de manera exitosa y que preste especial atención a la posible presencia de estos síntomas. Su acción e intervención van a ser la clave para el éxito o fracaso escolar-educativo de su alumnado. Los alumnos con este tipo de trastorno, o cualquier otro que afecte al aprendizaje, suelen presentar actitudes negativas frente al desarrollo de estudios superiores, e incluso ante la idea de acabar con los estudios de educación secundaria obligatoria, haciendo que en casos extremos desarrollen depresión

por la impotencia y frustración que sienten. Para evitar que nuestro alumnado llegue a esos extremos hay que conocer en qué consiste su trastorno y cómo hay que actuar frente al mismo.

1.2.2. Características del alumnado

Dentro de un aula, ya sea de educación primaria, secundaria o formación profesional, siempre vamos a encontrar una gran diversidad. Dentro de esta diversidad, puede que tengamos un estudiante con trastornos en el aprendizaje que tenga unas necesidades educativas especiales. Para poder saber cómo hay que actuar frente a estas situaciones, lo primero que tenemos que conocer es qué tipo de trastorno manifiesta y cómo es el comportamiento y actitud de este estudiante en el aula. Como hemos mencionado anteriormente en punto 1.1.4, hay diferentes tipos de dislexias y diferentes manifestaciones de la misma. En todos los estudiantes que manifiestan este trastorno, vemos que hay un patrón de comportamiento que se repite. Algunos patrones más característicos serían los siguientes: serias dificultades en la ortografía, lento aprendizaje de la lectura, y dificultades para comprender y escribir, sobre todo segundas lenguas, como es el caso del inglés.

Para reconocer a un alumno con dislexia dentro del aula debemos prestar especial atención la siguiente sintomatología común, pero no necesariamente acumulada, que aparece reflejada en el *Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Dificultades Específicas del Aprendizaje: Dislexia* emitido por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía:

- En cuanto a la lectura, podremos observar que cambian sílabas, repiten, suprimen o añaden letras o palabras, inventan al leer, comprenden mal lo que leen, se saltan renglones, carecen de entonación y ritmo, se marean o perciben movimientos en las palabras o en los renglones.
- Problemas visuales e incluso auditivos. Puede sorprender notablemente su agudeza visual y capacidad de observación o, por el contrario, les falta percepción profunda y visión periférica.
- En cuanto a la escritura y la ortografía, el apartado en el que ponemos mayor interés en este trabajo, realizan inversiones, omisiones, sustituciones o adiciones en letras o palabras. La escritura varía pudiendo ser ilegible. Tienen dificultad para entender lo que escriben y grandes dificultades para memorizar y automatizar las reglas ortográficas, máxime si no es en su lengua materna. Tienen la letra muy grande o, por el contrario, muy pequeña. Ejercen gran presión con el lápiz, o escriben tan flojo que no se puede leer; borran a menudo y no siempre lo que desean borrar.

- Problemas en la coordinación motriz.
- Serias dificultades a la hora de desarrollar y resolver problemas matemáticos, desde los más simples hasta los más complejos y elaborados.
- Serias dificultades para orientarse y situarse en el espacio, confusión a la hora de distinguir derecha e izquierda.
- Limitación de la capacidad para integrar información de forma global.

Existen también otras características paralelas que generalmente son más evidentes y fáciles de detectar dentro del centro escolar. Son aquellas que están más vinculadas al comportamiento del alumnado dentro del aula que a las dificultades *per se* que se manifiestan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas otras características o patrones de comportamiento que encontramos en el antedicho manual son las siguientes:

- Desinterés por el estudio, especialmente cuando el entorno familiar y/o escolar carece de los estímulos necesarios para motivar a nuestro alumnado con dislexia. Hay que tener en cuenta que la falta de estímulos puede llegar a convertirse en fobia escolar.
- Calificaciones escolares bajas que a menudo hace que la percepción que los compañeros y compañeras podrían tener de ellos y ellas sea negativa. En un principio, podrían llegar a pensar que el estudiante disléxico tiene una discapacidad intelectual, lo cual repercute de forma negativa en el desarrollo de su auto-concepto.
- Conductas disruptivas para llamar la atención, o inhibición y pesimismo cercanos o inmersos en la depresión. Es bastante frecuente encontrar en el alumnado con dislexia ciertos rasgos característicos: sentimiento de inseguridad, compensado por una cierta vanidad y falsa seguridad en sí mismo o en sí misma, y en ocasiones, terquedad para entrar en el trabajo y la motivación que requieren los tratamientos.

Para favorecer la intervención dentro del aula es necesario generar un clima adecuado, relajado y de confianza. Para ello es necesario ser francos con ellos, dar una explicación detallada de su problema, siempre que la edad del alumno/a lo permita y manifestar que su capacidad intelectual es normal o superior. Esta explicación siempre se debe dar con el consentimiento y presencia de los padres, en parte como una colaboración de todos ya que el buen clima y la sinceridad deben existir de la misma forma en los dos entornos: el educativo y el doméstico.

1.2.3. Dificultades en el proceso de enseñanza/aprendizaje

Antes de comenzar a explicar cuáles son las necesidades o dificultades que un estudiante con dislexia presenta a lo largo de su proceso de enseñanza/ aprendizaje hay que conocer qué se entiende por dificultad en el proceso E/A. Kirk propone la primera definición en la que expone que “ una dificultad de aprendizaje se refiere a un retraso, trastorno o desarrollo retrasado de uno o más procesos del habla, lenguaje, escritura, aritmética u otras áreas escolares resultantes de un hándicap acusado por una posible disfunción cerebral y/o alteración emocional o conductual. No es el resultado de retraso mental, derivación sensorial o factores culturales e institucionales” (1963, s.p.).

Las dificultades en el proceso de aprendizaje, según Romero Pérez y LavigneCerván (2004, p.12),se categorizan en la siguiente forma:

- Gravedad (G): Considerada desde la perspectiva de la persona que presenta la dificultad. No se trata, por tanto, de una consideración estadística, ni de coste social. Aquí la calificación de “Grave” implica importancia del problema, ausencia de posibilidad de remisión espontánea, necesidad de intervención externa especializada.
- Afectación (A): Indica el carácter predominante del problema dadas las áreas personales (procesos, funciones, conductas) afectadas. Estrechamente vinculada a la gravedad.
- Cronicidad (C): Se refiere al tiempo de duración del problema e indica las posibilidades de recuperación espontánea o mediante intervención especializada desde diferentes perspectivas: psicopedagógico, psicoterapéutica, médica, y psicosocial.

Siguiendo los autores mencionados anteriormente, las dificultades del aprendizaje pueden ser de 5 tipos diferentes:

- Tipo I (no G, no A, no C), en el que se incluirían los alumnos con Problemas Escolares debidos a factores externos al alumno.
- Tipo II (moderada G, moderada A, no C), se trata de alumnos que presentan Bajo Rendimiento Escolar. Las causas son, en primera instancia, externas al alumno, si bien frecuentemente suelen combinarse con características personales que incrementan su importancia.
- Tipo III (moderada-alta G, moderada-alta A, moderada-baja C), se incluyen aquí a los alumnos con Dificultades Específicas de Aprendizaje, cuya causa originaria es independiente de las condiciones ambientales, pero su desarrollo y el grado de importancia que adquieran, si están estrechamente vinculados a factores educativos. Las Dificultades Específicas de Aprendizaje son de gravedad moderadamente alta, en la medida en que no remiten de forma espontánea (sólo por mediación educativa regular), y que requieren

atenciones educativas especiales prolongadas; la afectación es también moderadamente alta, ya que no son dominantes las áreas personales afectadas; y son recuperables mediante programas de intervención temprana adecuados y adaptaciones curriculares individualizadas y específicas. Dentro de este tipo encontramos las dificultades del aprendizaje que provoca la dislexia en los estudiantes.

- Tipo IV (G, A, moderada C), en este grupo se encuentran los alumnos con Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad.
- Tipo V (G, A, C), aquí se encuentran los alumnos con Discapacidad Intelectual Límite, debida a causas personales graves, que afectan a áreas dominantes de modo profundo y que tienen un carácter crónico. (Romero Pérez y LavigneCerván, 2004, pp.13-14)

Una vez conocemos el tipo de dificultad que presenta nuestro alumno disléxico, es decir, gravedad moderada-alta, afectación moderada-alta y cronicidad moderada-baja, podemos presentar las dificultades específicas que aparecen a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje. En este caso nos vamos a centrar en dos por ser las que más vinculadas están al tema principal de este trabajo.

En primer lugar encontramos las dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura. De acuerdo con Romero Pérez y LavigneCerván(2004, p. 51) “la lectura es un proceso constructivo e inferencial en el cual el lector no se limita únicamente a ligar los significados de las distintas palabras que componen el texto, sino que, a partir de sus conocimientos y experiencias previas, reconstruye el significado global del texto.” Según estos autores, (2004, pp.51-55), dentro de estas dificultades encontramos los siguientes subtipos:

- De superficie: errores fundamentales que el lector comete y que son de percepción y discriminación viso-espacial. Fonológicas: errores lingüísticos.
- Mixtas: errores de ambos tipos.
- De comprensión: problemas que el lector presenta exclusivamente en la comprensión textual.

La sintomatología clásica que presentan los alumnos disléxicos con dificultades de superficie según Romero Pérez y LavigneCerván (2004, pp.53-56) es la siguiente:

- Errores en la precisión perceptivo-visual de letras, palabras, signos ortográficos, símbolos y números.
- Errores en el análisis visual de la forma de las letras y los números, y la extracción de los rasgos invariantes (por ejemplo, con respecto a las diferencias de tipografía, etc.).
- Errores en la discriminación de letras, o grupos de letras, similares (por ejemplo, entre “n” y “m”; “f” y “t”; etc.).

- Errores en la representación de modelos de letras y grupos de letras en la memoria de trabajo visual y en la memoria de largo plazo, que permitan la elaboración de modelos ortográficos del lenguaje, y de las palabras completas, para poder realizar las tareas de reconocimiento implicadas en la lectura y la escritura.
- Errores en las habilidades implicadas en la exploración viso-espacial del texto escrito (de izquierda a derecha y de arriba a abajo de la página).
- Errores en los procesos de retroalimentación perceptiva (es decir, la información de lo que se va haciendo y de cómo se va haciendo) necesarios para reproducir consecutivamente las letras y los números en la escritura, guardando criterios de forma, tamaño y linealidad.
- Errores en la integración de lo visual y lo lingüístico para asociar letras, grupos de letras, palabras, signos y números.
- Errores en los procesos de inhibición de estímulos en los que la discriminación perceptiva visual está estrechamente vinculada a la atención.
- Errores en los procesos de automatización de la identificación y reconocimiento perceptivo visual de letras, signos, números, grupos de letras y palabras completas.

En conclusión, podríamos decir que los problemas que presentan los lectores disléxicos se relacionan con las habilidades de procesamiento viso-espacial, la automatización de los procesos de reconocimiento visual, y los recursos de atención y memoria de trabajo visual. Los errores más comunes que nos ayudan a detectar este tipo de dificultades están relacionados con la lectura de palabras difíciles o desconocidas, palabras homófonas o deletreo/ silabeo mientras desarrollan la lectura debido a la dificultad que la tarea les ocasiona.

Finalmente, de acuerdo con estos dos autores (2004, p. 57) se podría decir que, como consecuencia, la sintomatología clásica que presentan los alumnos con dislexia a lo largo del desarrollo de la lectura con dificultades fonológicas es la siguiente:

- Déficit de habilidades de segmentación.
- Déficit en la identificación de los rasgos discriminativos de las letras y palabras.
- Déficit en mantener activa una representación completa de la palabra en la Memoria de Trabajo (MT) mientras busca en la Memoria de Largo Plazo (MLP).
- Déficit en recuperar el significado asociado a esa palabra en su MLP.
- Déficit para conocer y realizar correctamente la conversión grafema-fonema.
- Déficit en mantener activa en la MT la representación de cada uno de los grafemas y fonemas identificados mientras busca en la MLP los siguientes.
- Déficit en mantener activa en la MT el sonido y la forma completa de las palabras mientras busca en la MLP el significado, si es que lo conoce.
- Déficit en producir, articular, correctamente los sonidos del habla.

- Déficit en la automatización del reconocimiento.
- Déficit en el lenguaje hablado: vocabulario reducido, pobre sintaxis y poca fluidez y riqueza expresivas.
- Déficit en el lenguaje hablado: vocabulario reducido, pobre sintaxis y poca fluidez y riqueza expresivas.
- Deficiencias en la elaboración espontánea, oportuna y eficaz de estrategias lectoras:
- Activación de un esquema-marco general.
- Activación de conocimientos previos.
- Activación de conocimientos sobre la estructura del texto.
- Selección de la información relevante.
- Organización de la información relevante.
- Elaboración de la información.
- Déficit en la coordinación ejecutiva de activación en la memoria de largo plazo.
- Déficit metacognitivo y de autorregulación de la comprensión.

Romero Pérez y LavigneCerván (2004) mantienen que las personas que presentan dificultades específicas fonológicas en la lectura padecen síntomas que afectan a las habilidades de procesamiento auditivo-fonológico, a la automatización de los procesos de conversión grafema-fonema y a los recursos de memoria de trabajo verbal. Ambos apuntan que los errores más comunes aparecen en la lectura de palabras desconocidas, poco familiares y pseudopalabras, palabras de gran longitud y dificultad, palabras infrecuentes con igual longitud que la forma oral; omisiones, adiciones, sustituciones y cambios de posición de grafemas; y finalmente errores por desconocimiento o mala aplicación de las correspondencias entre grafemas y fonemas.

La sintomatología clásica que presentan los alumnos con dislexia a lo largo del desarrollo de la lectura con dificultades mixtas según Romero Pérez y LavigneCerván (2004, p. 61) es la siguiente:

- Errores de base auditivo-fonológica (ver apartado de dificultades fonológicas).
- Errores de base viso-espacial (ver apartado sobre dificultades visuales).
- Errores de significado conocidos como “paralexias”: por ejemplo, leen mar donde pone playa, o coche donde pone vehículo.
- No acceder al significado lo que genera lectura incomprensible.

Continuando con la sintomatología clásica que presentan los alumnos con dislexia a lo largo del desarrollo de la lectura con dificultades en la comprensión según estos dos autores (2004, p. 62) es la siguiente:

- Dificultades para elaborar ideas.
- Dificultades para suprimir información no relevante.
- Dificultades para realizar inferencias.
- Dificultades para producir estrategias de comprensión.
- Dificultades para auto-regular la comprensión.
- Dificultades en el procesamiento morfológico y sintáctico.

Estas dificultades afectan a lectores que no presentan problemas reconociendo significados, que poseen un CI medio o superior a la media, pero que, sin embargo, tienen problemas para llevar a cabo todas o algunas de las operaciones mentales implicadas en el procesamiento semántico mientras se desarrolla la lectura.

En segundo lugar, encontramos las dificultades específicas en el aprendizaje de la escritura. De acuerdo con Frith (1980), entre el aprendizaje de la lectura y el de la escritura existe una relación de mutua influencia. En otras palabras, la escritura normalmente se aprende de forma simultánea a la lectura. Ambas comparten procesos de tal modo que aprender a leer ayuda a aprender a escribir y viceversa. Del mismo modo las dificultades que se presenten en una afectan a la otra. Dentro de estas dificultades específicas se encuentran las llamadas disgrafías que hemos explicado anteriormente en el punto 1.1.5.

Al igual que en las dificultades que hemos presentado en la lectura, y siguiendo a Romero Pérez y Lavigne Cerván(2004, pp. 66- 70), en la escritura encontramos diferentes subtipos:

- Disgrafía superficial: las personas que padecen disgrafía superficial presentan problemas para desarrollar con éxito tareas de dictado o lectura-copia. A la hora de realizar estas tareas cometen errores a la hora de escribir palabras irregulares, homófonas y poligráficas. Sin embargo, son capaces de escribir bien todas aquellas palabras regulares familiares, o fáciles.
- Disgrafía fonológica: en esta otra categoría vemos que las personas que la padecen presentan serios problemas en el desarrollo fonológico por lo que producen fallos en el uso de las reglas de conversión fonema-grafema.
- Disgrafía mixta: en este tipo de disgrafía vemos que la dificultad que se presenta aparece en ambas vías. Es decir que las personas afectadas por esta disgrafía presentan problemas en operaciones vinculadas al procesamiento fonológico, visual, a los recursos cognitivos y a la memoria de trabajo.

La sintomatología clásica que presentan estos dos autores para los alumnos con dislexia a lo largo del desarrollo de la escritura con dificultades de superficie es la siguiente (2004, pp. 66- 70):

- Palabras desconocidas, difíciles, que contienen fonemas que se pueden representar por más de un grafema (c/q/k, g/j, etc.) o que contengan el grafema h. Por ejemplo, palabras como hola una persona que padece esta disgrafía la escribiría como ola.
- Escritura lenta: esto ocurre porque se ven obligados a deletrear las palabras para intentar escribirlas de manera correcta, por lo que su escritura es mucho más lenta que la de una persona sin ninguna dificultad.
- Regularidad. En el idioma inglés, por ejemplo, la probabilidad de escribir bien una palabra depende en gran medida de la regularidad, es decir, de la consistencia grafema-fonema, de tal modo que en palabras regulares los errores tienen un porcentaje muy bajo, mientras que en las palabras irregulares el porcentaje de errores es mucho más alto. El inglés en concreto se caracteriza por tener palabras que se escriben de forma diferente a como se pronuncian. Esto añade una dificultad mucho más grande a su aprendizaje ya que será en estas palabras donde mayores errores se produzcan.

Para estudiar la sintomatología clásica que presentan los alumnos disléxicos con dificultades fonológicas Romero Pérez y LavigneCerván(2004, pp. 66- 70) presentan varios tipos:

- Tipo I: sustitución de un grafema por otro, omisión de grafemas, cambiar grafemas de posición, añadir grafemas, romper/unir palabras.
- Tipo II: errores en los grafemas “ch”, “ll”, “qu”, “gu”, “rr”; errores en la “g” antes de “e” y de “i” olvidando escribir la “u” entre ambas. A este error común se le añade la omisión de la diéresis en la “u” en aquellas palabras en las que dicha letra debe ser grafema y fonema.
- Inversiones y escritura en espejo: es la dificultad para lograr una representación estable de las características de las letras, sobre todo en aquellas que presentan una gran semejanza gráfica y/o de sonido (por ejemplo, b/d, p/q, f/t, u/v). En este caso, el alumno no hace bien la conversión fonema-grafema, los confunde y produce errores ortográficos.

Como hemos mencionado anteriormente en la disgrafía de carácter mixto, los errores producidos en la escritura aparecen en las otras dos disgrafías explicadas anteriormente. La sintomatología clásica que presentan en la escritura los alumnos disléxicos con dificultades mixtas, según Romero Pérez y LavigneCerván (2004, pp.58-59) es la siguiente:

- Errores a la hora de escribir palabras desconocidas, difíciles, de escritura diferente a la pronunciación, combinado con escritura lenta. En esta escritura además encontramos errores de Tipo I y Tipo II, errores en pseudopalabras, inversiones y escritura en espejo.

En conclusión se podría decir que tanto la dislexia vinculada a la lectura como la dislexia vinculada a la escritura (disgrafía) se encuentran totalmente unidas a lo largo del proceso de aprendizaje. Si una de las dos habilidades se ve afectada es muy probable que la otra también presente errores a la hora de su producción. Popularmente se ha dicho que para saber escribir primero hay que leer, pero en el caso de estas personas la lectura no siempre es la solución ya que las dificultades en lectura y escritura suelen estar en el mismo nivel. Por lo general, los alumnos que presentan este tipo de dificultades también presentan problemas de autoestima o de autoconfianza al ver los errores que producen. Normalmente manifiestan un sentimiento de inferioridad con respecto a sus compañeros.

1.2.4. Comportamiento y actuación del profesor en el aula

La labor de un docente es muy compleja y difícil ya que conlleva implicación profesional, vasto conocimiento sobre la materia y sobre cultura en general, constante formación, e implicación emocional con sus alumnos. El rol del docente es variado ya que es el encargado de conducir, guiar, instruir, proveer de conocimientos y saberes y ayudar a los alumnos en el desarrollo de su aprendizaje. Por lo tanto, el docente es el encargado de hacer que los alumnos aprendan. Aunque la labor del docente es dura y requiere de mucho esfuerzo, es aconsejable que, además, se mantenga informado, siempre que sea posible, sobre los trastornos del aprendizaje con el fin de reconocerlos tan pronto como sea posible e intervenir para su eventual solución.

Teniendo en cuenta el documento de *Protocolo de Actuación para Bachillerato*, el *Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Dificultades Específicas de Aprendizaje: dislexia* y el artículo “Alumnos con Dislexia: Estrategias para Educadores” de la profesora María Trinidad Iglesias Musach se podría concluir que la buena praxis docente se basa en las siguientes bases de actuación. En primer lugar, siempre que dentro de un aula encontremos un alumno que presente dificultades en el proceso enseñanza-aprendizaje, el docente debe ponerse en comunicación con la familia. Es importante informar sobre esas dificultades y necesidades educativas al igual que asegurarse de que la familia conoce la situación en la que su hijo se encuentra en el desarrollo de dicho proceso. En el caso de la dislexia, es bastante común que las familias

no sean conscientes del trastorno, sobre todo en edades tempranas, ya que su sintomatología suele confundirse con un aprendizaje lento o con las dificultades normales de cualquier estudiante. Por eso la labor del docente es sumamente importante en la detección de estos trastornos que *a priori* parecen escondidos.

En otros casos, los síntomas de la dislexia son muy evidentes desde edades muy tempranas y los padres piden unas pruebas médicas para detectar el trastorno. En ese caso, si el docente no es informado pero percibe la problemática, es su deber ponerse en contacto con la familia para preguntar sobre el alumno en concreto y si fuera posible ver los resultados de las pruebas médicas para conocer el grado de afectación.

Una vez que tanto la familia como el docente son conscientes de que el alumno en concreto sufre este trastorno, hay que poner en su conocimiento la problemática que el trastorno conlleva con el fin de poder abordar entre todos y en un ambiente de colaboración y conexión todas las dificultades que pueda tener. La información y comunicación docente - familia, docente-alumno son clave para llevar a cabo el seguimiento de los progresos y problemas que tenga el estudiante.

Dentro del aula es muy importante que el docente mantenga una actitud positiva, constructiva y motivadora. El éxito en los estudios de nuestro alumno con dislexia recae fundamentalmente en la labor del profesor y en su implicación con aquel. Esto no quiere decir que el aprendizaje de dicho alumno sea diferente al de los demás pero en algunas ocasiones la enseñanza si puede serlo. Dependiendo del grado de afectación que manifieste, el alumno deberá ser tratado, o no, por profesional especializado a modo de refuerzo y apoyo para el centro educativo y para las familias. En cualquiera de los dos casos, el docente debe tener muy presentes las siguientes estrategias básicas de comportamiento, presentadas por Iglesias Musach (2007, s.p.), para que un alumno con dislexia desarrolle su aprendizaje:

- Tener claro lo que como docente se espera de este alumno. Aceptar las preguntas que haga durante el transcurso de la clase y asegurarse de que capta y comprende todas las instrucciones que se le dan. Es importante que el docente no desespere y que acepte y admita que este alumno tardará más tiempo en aprender y que se cansará más rápidamente que los demás niños.
- Dar a todos, pero especialmente a este alumno, instrucciones simples, claras y concisas para no dar pie a la confusión. En caso de que fueran necesario, repetir las intentando ser más claro si fuera necesario.

- No utilizar jamás amenazas, ni súplicas o castigos para que mejore su rendimiento escolar, ya que este alumno no responderá y tendrá efectos negativos sobre su autoestima, su rendimiento y su confianza.
- Por el contrario, hay que elogiar las capacidades, fortalezas y sobre todo su esfuerzo y coraje para enfrentar su dislexia, sin olvidar la carga psíquica y psicológica que ésta le puede producir.

Como añadido, es muy importante que la relación entre el docente y este alumno sea cercana y de confianza, aunque sin rebasar los límites profesionales ni excederse en la práctica. La situación física, es decir la ubicación del alumno en el aula debe ser próxima al profesor y a la pizarra esto le ayudará a mantener una atención más focalizada, más dirigida. También ayuda al docente a controlar y supervisar la realización de las tareas. Puede ser importante, en según qué actividades, que el alumno disléxico esté rodeado de los compañeros y compañeras más competentes de la clase. En trabajos de grupo puede sentir mayor motivación al sentirse parte de un conjunto de iguales que trabajan en la misma tarea.

Según el protocolo de actuación empleado en este trabajo, en tareas de *writings* importante ser flexible cuando se les exige una correcta ortografía y un uso adecuado de los signos de puntuación ya que son cometidos queles resultan muy complejos. A la hora de corregir es muy importante centrarse en aspectos concretos y no marcar todos los errores ortográficos que cometa con el fin de no desmotivar a nuestro alumno. Es muy recomendable que junto a estas correcciones selectivas se le aporte a mayores la explicación y justificación de las mismas para que comprenda cuál ha sido su error. A este alumnado, sencillamente, le cuesta automatizar las reglas ortográficas aunque las conozca a nivel teórico, así que la presión por producir un escrito correcto no ayuda a que lo desarrollen con éxito.

A este alumno le beneficia enormemente el uso de las TIC si se saben utilizar y sacarles máximo rendimiento. Favorecerle el acceso y el uso de la informática o de aparatos electrónicos ayuda a la corrección ortográfica y a la mejora progresiva de la redacción, aunque hay que tener cuidado. Es mejor pedirle que una vez realizado el borrador a mano de su escrito lo introduzca en un programa tipo *Word* con el fin de que el mismo detecte y corrija sus errores. A mayores, el uso de esquemas y gráficos en las explicaciones de clase permiten al alumno una mejor comprensión y favorecen una mejor funcionalidad de la atención. A este tipo de alumnos las tareas de *writing*, pruebas escritas y exámenes les supone más tiempo. Es aconsejable darle tiempo suplementario y períodos de descanso

controlado para asegurar unos mejores resultados. Todas estas recomendaciones para llevar a cabo un plan de actuación aparecen en el *Protocolo de Detección y Actuación en Dislexia para Bachillerato* emitido por Prodislex en noviembre de 2010.

Una vez el docente es conocedor del trastorno, sabe cómo debe actuar en cuanto a lo que al alumno se refiere, sabe qué actitud debe tomar a lo largo del proceso de aprendizaje del mismo, y qué relación debe establecer con la familia, debe poner en práctica ciertas estrategias de intervención para asegurar que su práctica docente y el aprendizaje de su alumno disléxico de desarrollan de la mejor manera posible.

1.2.5. Práxis docente

En primer lugar hay que decir que la estrategia fundamental del docente dentro del aula es la observación. Gracias a esta observación el docente va a ser capaz de recoger datos sobre actitudes, comportamientos y dificultades de su alumnado y va a poder detectar cualquier tipo de problema que se presente en sus alumnos a lo largo de su aprendizaje. Si esta observación no se lleva a cabo, es muy difícil no solo la detección de posibles trastornos, sino también el conocimiento de nuestros alumnos como estudiantes de una lengua extranjera: qué tipo de aprendizaje es mejor para ellos, qué metodología es la más adecuada, cuál es la forma de trabajo que mejor funciona para ellos.

Esta primera estrategia debe realizarse desde una perspectiva tanto educativa como psicológica, ya que los trastornos del aprendizaje influyen de manera muy directa en el estado anímico de nuestro alumnado. De acuerdo con el Instituto Técnico de Estudios Aplicados (2013, bloque 4, módulo 20), el objeto de estudio de nuestra observación debe ser muy claro. Puede ser el objeto (materia), el sujeto (alumno), el segmento temporal en el que se produce (circunstancias) o las relaciones entre individuo y el resto de elementos. En este caso el foco de atención es el alumno y las circunstancias que le rodean, por lo tanto vamos a prestar atención a la conducta del alumno, al comportamiento y a las fortalezas y debilidades del alumno en la materia de Inglés como lengua extranjera.

Según este Instituto, la observación no puede llevarse a cabo en cualquier momento, debe realizarse en un contexto y momentos específicos para que las conclusiones que se extraigan de este estudio se encuentren lo más arraigadas posible a la realidad. Es importante desarrollar la observación en situaciones naturales en las que el alumno con

dislexia esté cómodo, en un ambiente distendido, de confianza y sin la presión de estar siendo evaluado. Otro ámbito en el que se puede desarrollar la observación es una situación artificial que se crea a imagen y semejanza de una situación natural. Dentro de las situaciones artificiales(2013, bloque 4, módulo 20, pp.10-11) se pueden dar tres casos que son los siguientes:

- Test situacionales en los que el docente genera simulaciones de situaciones naturales con el fin de desarrollar el estudio en un ambiente generado por él mismo. Es muy útil si se están estudiando aspectos muy concretos ya que la situación se crea en torno a unas necesidades y principios.
- Role-playing donde el alumno interactúa con personas que interpretan ciertos papeles con el fin de observar cómo resuelve las situaciones que se le presentan.
- Cualquier test psicológico de ejecución que nos proporcione una valoración de los rasgos más característicos del alumno.

Una vez que la observación se ha llevado a cabo y que el docente ha recogido datos de comportamiento y de conducta del alumno en diferentes situaciones dentro de su aula de Lengua Extranjera, se deben poner en marcha otras estrategias para que la práctica del profesor dentro del aula atienda de manera eficaz para hacer que este alumno con dislexia desarrolle su aprendizaje de la lengua extranjera y aborde con éxito aquellas dificultades que se le presentan a la hora de desarrollar las pruebas escritas o *writings*.

El punto de partida para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje es tener muy claro qué es lo que se le debe enseñar o reforzar a este alumno y cómo debe enseñarse. Como bien apunta Alsina-Matías (2015, pp.39-41), es importante generar en este alumno una conciencia fonológica que le permita diferenciar y segmentar las palabras en unidades menores, en fonemas. Esta conciencia fonológica tiene que ir siempre de la mano con la asociación de símbolo-sonido. Esta asociación debe enseñarse de manera bidireccional, de lo auditivo a lo visual y de lo visual a lo auditivo. Esta asociación va a permitir que nuestro alumno con dislexia establezca relaciones entre grafemas-fonemas y aprenda a diferenciarlos y a discriminar los que no se corresponden con la palabra escuchada o representada de forma gráfica. Ligado al estudio de las grafías y los fonemas encontramos la morfología, la sintaxis y la semántica. Hay que enseñar cómo se forman las palabras, las frases para poder así desarrollar la comprensión escrita, es decir generar significados mediante el proceso de lectura o escritura.

Sabiendo qué es lo que hay que enseñar es importante conocer cómo debe hacerse para obtener el mejor resultado y producto final de nuestro alumno disléxico. Según Alsina-Matías (2015, pp.41-42) hay que tener en cuenta que tanto el sentido del oído como el sentido de la vista deben trabajar de manera simultánea en el desarrollo del aprendizaje del alumno; se han de combinar la enseñanza analítica y la sintética; las instrucciones que hay que darle a este alumno deben ser claras, concisas, simples y directas para evitar posibles confusiones por parte del alumnado; y finalmente, la enseñanza debe ser un proceso de constante adaptación a las necesidades del alumno y al contexto en el que se genera el proceso enseñanza-aprendizaje.

Una vez somos conocedores y se ha confirmado el diagnóstico debemos tener en cuenta todos los ámbitos de actuación: personal, familiar, social y escolar. La intervención debe ser llevada a cabo tanto por el profesor como por todos los miembros del equipo docente y el Departamento de Orientación. Estos últimos son los que van a servir de apoyo al docente que realice la intervención y al alumno intervenido. Si fuera preciso, el psicólogo del centro también podría ser necesario a la hora de estabilizar las emociones que el alumno manifieste en esta actuación.

El alumno, una vez detectado y antes de poner en marcha la propuesta, debe conocer y entender lo que le pasa, normalizando la situación para así trabajar desde el respeto y la tolerancia ante las diferentes formas de aprender. No solo hay que hacer partícipe al alumno disléxico en concreto, también es importante que los compañeros se involucren e incluso participen en ciertas actividades grupales. De esta forma, mediante la intervención social, el resto de alumnos será respetuoso con la propuesta y con las estrategias metodológicas y las entenderán como un derecho del compañero afectado, para aprender en igualdad de condiciones.

La intervención familiar se basará en informar sobre las pautas y estrategias aplicadas y en potenciar la coordinación entre la familia, el centro educativo y los profesionales externos en la metodología de estudio que precisa el alumno. Finalmente, con la intervención educativa se establecen las pautas de la intervención: qué actividades se proponen para atender a las necesidades de nuestro alumno disléxico, y qué tipo de metodologías se van a poner en práctica para desarrollar la propuesta de intervención.

En el aprendizaje del Inglés como lengua extranjera podemos desarrollar o poner en práctica ciertas pautas en la práctica docente para optimizar este aprendizaje. En el

protocolo de detección y actuación mencionado anteriormente se establecen ciertas pautas importantes que deben tenerse en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Estas pautas son las siguientes: es importante señalar los objetivos mínimos de cada tema para el aprendizaje del vocabulario y la gramática; reducir la cantidad de vocabulario ayuda a que nuestro alumno no presente tantas dificultades a la hora de escribir, pero puede ser un inconveniente si esa cantidad de vocabulario es insuficiente para desarrollar con éxito las tareas de escritura; siempre hay que personalizar estas pautas ya que cada alumno presenta unas necesidades específicas que pueden o no compartir con otros alumnos con el mismo trastorno; hay que corregir de manera selectiva y no corregir todas faltas de ortografía; mientras se desarrollan actividades de clase se puede permitir tener a la vista los esquemas de estructuración de los distintos tiempos verbales (por ejemplo, futuro: Pronombre personal + will + infinitivo) y la estructuración de las frases (por ejemplo: Sujeto + verbo + adjetivo + nombre); reducir la cantidad de libros de lectura obligatorios así como adaptarlos a su nivel lector, aunque no hay que dejar nunca de lado la lectura ya que lectura y escritura siempre van de la mano (2010, n.p.).

A pesar de que el gran peso del trabajo recae en el tiempo de clase, es decir en el trabajo dentro del aula, en segundo de bachillerato nos movemos entre unos contenidos y un nivel que precisa de trabajo en casa y de estudio personal. Para hacer que nuestro alumno con dislexia estudie de manera que comprenda los contenidos sin agobiarse o desesperarse por las dificultades que encuentra, es muy aconsejable que el profesor proponga algunas directrices para que este alumno desarrolle técnicas de estudio adaptadas a su problema y a sus necesidades. En este protocolo (2010, n.p.), también se presenta la siguiente técnica de estudio propuesta para estudiantes de bachillerato con dislexia que se basa en:

- Identificar y subrayar palabras claves en un enunciado o un texto.
- Resumir mediante apuntes (empleando colores e imágenes para reforzar conceptos claves y estimular la memoria).
- Mapas conceptuales elaborados a mano o con programas informáticos.
- Mapas Mentales.
- Esquemas de llaves.
- Fichas de estudio (pregunta delante/respuesta detrás o preguntas y respuestas en fichas separadas para jugar al “memory”).
- “Post-its” para vocabulario/información importante.
- Utilización de la grabadora como herramienta para reforzar el estudio.
- Elaboración de “plannings” de estudio (tiempo dedicado a cada asignatura a lo largo de una semana)

Una gran parte, por no decir una de las más importantes, de la práctica docente es la evaluación del alumnado. La evaluación de un alumno disléxico difiere un poco de la evaluación tradicional de un alumno sin ningún tipo de trastorno del aprendizaje ya que se presta especial atención a la calidad de su producción escrita en términos de ortografía y consistencia argumental y no a la magnitud de su escrito. Hay que tener en cuenta varios criterios ya que la evaluación y la corrección de este alumno pueden conducirlo, si no se realiza de manera correcta, a la desmotivación, al fracaso o incluso al abandono de sus estudios. Los criterios que hay que tener en cuenta aparecen en el protocolo de intervención y actuación emitido por Prodislex (2010, n.p.) y son los siguientes:

- Permitir que el alumno presente interferencias entre el castellano e inglés y no penalizarle por ello.
- Utilizar colores alternativos al rojo para la corrección (los alumnos asocian este color al fracaso).
- Evitar la corrección sistemática de todos los errores en su escritura.
- Presentar las preguntas del examen por escrito (no dictar).
- Si el alumno presenta una disgrafía grave, permitir el uso del ordenador para realizar las pruebas de evaluación.
- Evitar que el alumno tenga más de un examen por día, es mejor espaciarlos en el tiempo.
- Dar a conocer las fechas de las pruebas de evaluación con más de una semana de antelación.
- Plantear alternativas complementarias de evaluación al examen escrito dependiendo de las características del alumno. Por ejemplo, cambiar el formato del examen escrito (enunciados cortos, destacar palabras claves de los enunciados, actividades de relacionar con apoyo visual, poner un ejemplo...)
- Evitar la realización de exámenes globales de aquellas asignaturas que ya se hayan aprobado en evaluaciones anteriores
- En las pruebas escritas asegurarnos de que ha comprendido el enunciado de todas las preguntas. Para ello, 5 ó 10 minutos después de haber comenzado el examen, es aconsejable acercarse a su mesa y preguntarle si tiene alguna duda que le podamos aclarar, así como animarle a preguntarnos a lo largo del examen si no entiende algún aspecto.
- Se recomienda que el profesor realice una lectura previa del examen y que anime al alumno a realizarla de manera individual.
- Siempre que sea necesario, se le debe proporcionar tiempo adicional en las pruebas de evaluación escritas y/o reducir el número de preguntas a contestar.
- Evaluar las pruebas de evaluación y trabajos en función del contenido.

- Las faltas de ortografía no deben influir en la puntuación o resultado final a no ser que sean muy graves y numerosas y no le permitan adquirir una puntuación positiva en el escrito.

1.3. LA DISLEXIA Y EL ESTUDIO DE UNA L2 (INGLÉS)

A lo largo de los últimos años, en los ámbitos educativo y profesional se está experimentando un proceso de inmersión lingüística en el inglés como lengua extranjera. Como consecuencia, se están instaurando programas bilingües en multitud de centros de Educación Secundaria de las diferentes Comunidades Autónomas, en los que este idioma ha pasado de ser una materia más a ser un medio mediante el cual se estudian otras asignaturas y otros temas de interés. Este hecho afecta especialmente a los estudiantes con algún tipo de dificultad en la adquisición de una segunda lengua, ya que su problema puede pasar de ser específico de la asignatura de Lengua Extranjera a generalizarse a otras, como las Ciencias Sociales o las Ciencias Naturales.

En el caso de segundo de bachillerato, el problema va un poco más lejos, puesto que el curso escolar finaliza en mayo y en junio tienen lugar las Pruebas de Acceso a la Universidad, lo que supone que el ritmo de trabajo sea muy intenso, dada la densidad de los temarios y la dificultad de los exámenes. Si para un estudiante que no tiene ninguna necesidad educativa este curso supone un reto, para un alumno que presenta dislexia, en concreto disgrafía y disortografía, mucho más. Por ello, para el profesorado especialista en Lengua Extranjera, es fundamental conocer las características de los escolares que pueden presentar dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua. Este conocimiento o información sobre las dificultades que manifiesta el alumno en concreto, es sumamente importante ya que nos va a dar la clave para una correcta intervención.

El aprendizaje de una segunda lengua es un proceso complejo y, por ello, existen una gran cantidad de factores que influyen en su adquisición. De acuerdo con la argumentación de ciertos autores (Lyon 1994 , citado en DiFino y Lombardino, 2004) las dificultades que ciertos estudiantes presentan a la hora de aprender una segunda lengua se deberían a diferentes combinaciones de esos factores, que se pueden agrupar en tres ámbitos principales: ambientales, relacionados con el docente, e individuales. Hay que tener muy en

cuenta que cada alumno es diferente y estas generalizaciones no pueden tomarse como punto de partida en una intervención individual, aunque sí deben ser tomadas en cuenta a la hora de informarse sobre las dificultades con las que un docente se puede encontrar. Otros autores, en sus trabajos, apuntan como causa de la dificultad, un diseño poco adecuado del currículo, la ratio elevada de alumnos/clase, una baja formación del instructor, la falta de materiales específicos o metas poco realistas (DiFino y Lombardino, 2004). La baja memorística, las faltas de interés y/o de atención producidas por los constantes desencuentros con el aprendizaje de ese segundo idioma, Inglés, también hacen que su aprendizaje sea incluso aún más difícil y duro.

Situémonos en un aula de segundo de bachillerato, compuesta por una media de 25 alumnos, en la que encontramos un alumno con trastorno de dislexia y que presenta dos manifestaciones que son: disgrafía y disortografía. En la asignatura de Inglés, el alumno presenta bastantes dificultades a la hora de expresarse oralmente en este idioma, pero lo que más llama la atención son las faltas ortográficas de sus actividades de *writing*. A este alumno le resulta muy difícil desarrollar el aprendizaje de esta segunda lengua extranjera por varias razones.

En primer lugar hay que tener en cuenta que el inglés es una lengua con un origen totalmente diferente al español. Es una lengua que presenta una grafía diferente a su pronunciación, lo que dificulta mucho más que un alumno con dislexia escriba sin cometer faltas de *spelling*. Al igual que en español, este alumno escribirá las palabras en inglés tal y como suenan en lugar de escribir la grafía correcta. Este es uno de los fallos más comunes que vamos a encontrar, porque, tal como explica Cuetos,

la ruta de conversión grafema-morfema, que permite escribir muchas palabras del castellano, puede (...) asegurar una escritura correcta en idiomas ortográficamente transparentes (...), en (...) que a cada segmento fonológico corresponde sólo una opción gráfemica. Sin embargo es insuficiente para explicar la escritura de muchas palabras de lenguajes ortográficamente opacos tales como el inglés, donde a un segmento fonológico pueden corresponder varias opciones gráfemicas (2002, n.p.).

Es importante, por tanto, que a lo largo del aprendizaje del inglés se marque asiduamente la diferencia que existe entre la grafía y el sonido mientras se trabaja con el idioma.

Un buen recurso a la hora de disociar grafías de fonemas es la lectura en voz alta acompañado del profesor para corregir. Aunque las correcciones son necesarias, deben hacerse con cautela.

No sólo es muy importante tener en cuenta las características del idioma a estudiar, sino que también es muy importante saber qué tipo de aprendizaje es el que más se adapta a nuestro alumno con dislexia. Para que este alumno asimile el idioma y sea capaz de dominarlo, hay que tener muy claro que la constancia, el trabajo y la repetición son fundamentales. Es cierto que dentro de una clase es muy complicado llevar a cabo todas las actividades que este alumno necesita, y más en segundo de bachillerato, pero con las adecuadas actividades complementarias todas esas faltas ortográficas pueden ser subsanadas. Para que todo este proceso de aprendizaje, perfeccionamiento y trabajo dé sus frutos es importante mantener una actitud activa y positiva. La motivación de este alumno es imprescindible para que el aprendizaje del inglés sea efectivo.

Para ayudar a nuestro alumno a sistematizar la escritura, es importante realizar ejercicios o dinámicas de trabajo en las que se fijen las grafías pero al mismo tiempo las reglas de formación de palabras y de pronunciación. A la vez que se están asimilando e interiorizando estas reglas, es muy importante enfatizar aquellas palabras que no cumplen la normal general, es decir, las palabras irregulares, pues es en estas palabras donde nuestro alumno disléxico va a encontrar mayores dificultades. Al igual que un niño que adquiere la lengua materna y luego aprende las reglas de la misma, un disléxico tiende a generalizar las reglas que aprende, convirtiendo aquellas palabras irregulares en regulares mientras escribe. Un claro ejemplo se ve con el pasado simple de los verbos irregulares. Un alumno con dislexia es probable que emplee la forma de pasado simple en inglés de un verbo irregular como si fuera regular escribiendo *writed* en lugar de *wrote*. Siempre que estemos trabajando con palabras aisladas, es decir fuera de contexto, va a ser mucho más complicada su comprensión. Cuando un alumno con dislexia aprende un segundo idioma, es necesario que aprenda siempre las palabras en un contexto para asociarlas a un significado concreto y vincularlas a una realidad.

En el supuesto que se desarrolla en este trabajo, hay que tener claro que este tipo de directrices ya se han ido dando y que la labor del profesor consiste en perfeccionar y corregir todas aquellas faltas ortográficas que presente su alumno disléxico. Esto debe hacerse desde una perspectiva positiva y de mejora, nunca desde una perspectiva que genere

frustración en él. Siempre que intentemos reforzar esas reglas ortográficas o gramaticales debemos tener en cuenta las premisas anteriores relacionadas con las palabras en contexto. Cuando pidamos a nuestro alumno que desarrolle una actividad de *writing* es importante que el alumno elabore una guía que pueda seguir a la hora de escribir. Esta guía le servirá para organizar las ideas que quiere plasmar, elegir un vocabulario clave necesario en su escrito y establecer el número de párrafos en los que desarrollar las ideas principales de su tema.

En edades tempranas el desarrollo del aprendizaje del Inglés como lengua extranjera es muy complicado y precisa de mucho tiempo y atención, pero en segundo de bachillerato, debido a la cercanía e importancia de las pruebas de acceso a la universidad, ese tiempo y esa atención no se emplea en otra cosa más que en reforzar aquellos conocimientos previamente adquiridos y reorganizarlos con el fin de que nuestro alumno produzca de manera exitosa una buena redacción sin faltas ortográficas, bien estructurada y coherente con el tema a desarrollar. Por eso es importante que la intervención que realice el profesor se vea claramente dirigida a la comprensión escrita- para comprender el tema sobre el que hay que escribir y comprender su propio escrito- y a la expresión escrita en los exámenes de selectividad y los de su preparación

2. MARCO NORMATIVO

A lo largo de este apartado vamos a estudiar el marco normativo sobre el que debemos trabajar en el ámbito educativo. En primer lugar, se presenta una breve introducción sobre uno de los aspectos más importantes de la educación que es la atención a la diversidad dentro de las aulas. Dentro de este apartado dedicado a la diversidad se pondrá especial atención a dos conceptos claves que son la inclusión del alumnado con necesidades educativas específicas y a la atención a esas necesidades. Por otro lado, en el segundo apartado de este bloque se va a introducir la normativa que establece el currículo de 2º de Bachillerato, curso para el que se presenta la propuesta de intervención para un alumno con dislexia.

2.1. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Uno de los elementos principales de la educación en la actualidad es la diversidad en las aulas. Esta diversidad no se mide sólo en la presencia de multitud de culturas, sino que también se mide en la existencia de diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, y, sobretodo, de diferentes necesidades educativas. Podemos encontrar, por ejemplo, alumnos que presentan ciertas necesidades individuales que hacen que su aprendizaje sea más lento o incluso más difícil de desarrollar. Estas necesidades educativas implican una mayor atención por parte del docente, una innovación en la metodología o en las actividades realizadas, puesto que su papel en estos casos es facilitar al máximo, en la medida de lo posible, que estos alumnos desarrollen su aprendizaje sin necesidad de acudir a un centro educativo especial.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) establece en Título II capítulo I 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. (p.35)

A su vez, el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* determina que

la atención a la diversidad será desarrollada por los centros docentes que cumplimentarán el currículo y las medidas de atención a la diversidad establecidas por las Administraciones educativas, adaptándolas a las características del alumnado y a su realidad educativa con el fin de atender a todo el alumnado. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo (p.175).

Es decir que los docentes que trabajen en un centro educativo deben atender a la diversidad de su alumnado y a todas las necesidades educativas que su alumnado presente en su proceso de aprendizaje con el fin de facilitar el correcto desarrollo del mismo. Si continuamos leyendo el *Real Decreto 1105/2014* vemos que las medidas de atención a la diversidad que cada centro adopte formarán parte de su proyecto educativo. Se puede decir entonces, que la atención a la diversidad es un principio fundamental de la educación pública española.

Por su parte, la *ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León* estipula que “se prestará especial atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, potenciando recursos metodológicos y medidas de atención a la diversidad que les permitan finalizar con éxito la etapa” (p.xx). Es decir que se atenderán todas aquellas necesidades educativas que presente el alumnado de bachillerato, en este caso el alumno con dislexia del segundo curso, con el fin de que dicho alumno finalice con éxito esta etapa educativa.

El fin último de la atención a la diversidad no es otro más que garantizar la mejor respuesta educativa a las necesidades y diferencias, ofreciendo oportunidades reales de aprendizaje a todo el alumnado en contextos educativos ordinarios, dentro de un entorno inclusivo, a través de actuaciones y medidas educativas. Dentro de la *ORDEN EDU/363/2015*, en el apartado dedicado a la atención a la diversidad en la etapa de bachillerato encontramos los siguientes principios generales de actuación:

- La consideración y el respeto a la diferencia y la aceptación de todas las personas como parte de la diversidad y la condición humana.

- El respeto a la evolución y desarrollo de las facultades del alumnado con capacidades diversas.
- La personalización e individualización de la enseñanza con un enfoque inclusivo, dando respuesta a las necesidades educativas del alumnado en contextos educativos ordinarios, ya sean de tipo personal, intelectual, social, emocional o de cualquier otra índole, que permitan el máximo desarrollo personal y académico.
- La equidad y excelencia como garantes de la calidad educativa e igualdad de oportunidades, ya que esta solo se consigue en la medida en que todo el alumnado aprende el máximo posible y desarrolla todas sus potencialidades.
- La detección e identificación de las necesidades educativas del alumnado que permitan adoptar las medidas educativas más adecuadas para facilitar el desarrollo integral del alumno e impulsar situaciones de éxito en situación escolar que contribuyan a promover altos índices de éxito académico en contextos educativos ordinarios.
- La igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y la promoción en la etapa.
- La utilización y potenciación de las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas facilitadoras para la personalización de la enseñanza y mejora de la atención a la diversidad del alumnado.
- Accesibilidad universal y diseño para todos.
- Máximo aprovechamiento de los recursos para lograr la mayor racionalidad y optimización de los mismos.
- Sensibilización de toda la comunidad educativa en relación con la inclusión como proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para atender a todo el alumnado.

El artículo 27 de la *ORDEN EDU/363/2015, Plan de atención a la diversidad*, define este como “el documento de planificación, gestión y organización del conjunto de actuaciones y medidas de atención a la diversidad que un centro docente diseña para adecuar la respuesta a las necesidades educativas y diferencias de su alumnado.” Y determina que ha de incluir los siguientes apartados:

- Justificación del plan en relación con las características del alumnado, del centro docente y su contexto, así como con los objetivos, los principios y finalidad de la etapa.
- Determinación de objetivos.
- Criterios y procedimientos para la detección e intervención en las necesidades educativas del alumnado.
- Descripción de las medidas generales u ordinarias, extraordinarias y especializadas de atención e intervención educativa que se desarrollan en el centro para atender al alumnado escolarizado, los procedimientos previstos para su implantación y desarrollo, así como la temporalización de las actuaciones previstas en dicho curso.

- Todos aquellos programas específicos que se implementen en el centro para la atención a la diversidad del alumnado, así como los dirigidos a fomentar el conocimiento y la difusión de la igualdad de oportunidades y la efectiva inclusión de las personas con discapacidad.
- La organización de los recursos humanos, materiales y de los espacios del centro para dar respuesta al alumnado.
- Funciones y responsabilidades de los distintos profesionales en relación con las medidas diseñadas.
- Colaboración con las familias.
- Coordinación con otros organismos, entidades e instituciones.
- Mecanismo de evaluación inicial, seguimiento y evaluación final-anual de cada una de las medidas ordinarias, especializadas y extraordinarias que se desarrollen.
- Mecanismos de seguimiento y evaluación del plan, especificando tiempos, instrumentos, procedimientos y responsables.

Dentro de las posibles medidas de atención a la diversidad que un docente puede aplicar, la *ORDEN EDU 363/2015* determina que pueden ser de carácter ordinario o general, o bien “especializadas y extraordinarias” (p. 32502). Las primeras, tal como recoge su artículo 28, “inciden en la metodología didáctica y de evaluación [...] estando, por tanto, referidas a las diferentes estrategias organizativas...” (p. 32502)

Estas medidas de carácter ordinario son aquellas que tienen que ver con la organización del centro, la metodología aplicada en las aulas y la didáctica y evaluación del alumnado. Estas medidas de carácter ordinario no afectan ni modifican los elementos del currículo, es decir que son medidas que realizan con vistas a mejorar la calidad y organización de la educación de los alumnos con necesidades educativas sin necesidad de generar adaptaciones curriculares significativas. Lo que estas medidas generan son diferentes estrategias organizativas y metodológicas que ayudan al docente a adecuar los contenidos curriculares a su alumnado con vistas a finalizar con éxito su etapa educativa:

- La orientación educativa y académica-profesional.
- Adaptaciones curriculares que afecten únicamente a la metodología didáctica.
- La elección de las materias e itinerarios.
- Personalización del aprendizaje a través de las tecnologías de la información y la comunicación (OE 363/2015, p. 32502)

En este trabajo nos vamos a centrar, por tanto, en las medidas de carácter ordinario, ya que nuestro alumno no precisa de una modificación de los elementos del currículo. Dentro de las que prescribe la norma, nuestra propuesta sería una adaptación curricular que afecta

únicamente a la metodología didáctica. Por lo tanto, con este trabajo, lo que se presenta es una propuesta de intervención de carácter ordinario en la que se incluyen actividades que atienden particularmente la problemática que nuestro alumno con disgrafía y disortografía presenta en la asignatura de Inglés como lengua extranjera.

2.2. CURRÍCULO DE SEGUNDO DE BACHILLERATO

Es imprescindible conocer el currículo de segundo de bachillerato para poder hacer una propuesta de intervención para un alumno con unas necesidades educativas determinadas. Gracias al currículo vamos a conocer cuáles son los contenidos destinados para cada destreza, así como los estándares de aprendizaje y los criterios de evaluación para dichos contenidos. En este trabajo nos hemos centrado únicamente en el apartado curricular que nos habla de Producción de textos escritos: expresión e interacción. Con la propuesta de intervención que se presenta en este trabajo se pretende que el alumno con dislexia al que va destinada adquiera todo los contenidos que se reflejan en el currículo y que desarrolle con éxito tanto la evaluación del centro como las pruebas de acceso a la universidad.

Por lo tanto, todas las actividades propuestas en esta intervención se encuentran sujetas al currículo oficial de segundo de bachillerato para la materia de Primera Lengua Extranjera: Inglés.

Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción		
Contenidos	Estándares de aprendizaje	Criterios de evaluación
<p>Estrategias de producción</p> <p>Planificación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Movilizar y coordinar las propias competencias comunicativas para organizar las ideas e información a incluir en el escrito. <p>Ejecución:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresar el mensaje con claridad ajustándose a los 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer, seleccionar y aplicar las estrategias más adecuadas para elaborar textos escritos bien estructurados y de cierta longitud, incluyendo información relevante y ajustándose al estilo para adaptar el texto al destinatario y contexto específicos. - Utilizar correctamente, sin 	<p>3. Toma notas, con el suficiente detalle, durante una conferencia, charla o seminario, y elabora un resumen con información relevante y las conclusiones adecuadas, siempre que el tema esté relacionado con su especialidad y el discurso esté bien estructurado.</p>

<p>modelos y fórmulas de cada tipo de texto.</p>	<p>errores que conduzcan a malentendidos, las estructuras morfosintácticas, los patrones discursivos y los elementos de coherencia y de cohesión de uso común y más específico, seleccionándolos en función del propósito comunicativo en el contexto concreto.</p>	<p>4. Escribe notas, anuncios, mensajes y comentarios, encualquier soporte, en los que transmite y solicita información detallada, explicaciones, reacciones y opiniones sobre temas personales, académicos u ocupacionales, respetando las convenciones y normas de cortesía y de la netiqueta.</p>
<p>Funciones comunicativas:</p>	<p>- Conocer, y saber seleccionar y utilizar léxico escrito común y expresiones y modismos de uso habitual, el léxico más frecuente de la variedad de argot más común entre los jóvenes de las culturas meta, y el más especializado según los propios intereses y necesidades en el ámbito personal, público, académico y laboral/profesional, así como un reducido repertorio de palabras y expresiones.</p>	<p>5. Escribe textos organizados con estructura clara desarrollando un argumento; razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto; explicando las ventajas y desventajas de varias opciones, y aportando conclusiones justificadas sobre un tema académico o de temática cotidiana.</p>
<p>- Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales, descripción de estados y situaciones presentes, y expresión de predicciones y de sucesos futuros a corto, medio y largo plazo.</p>	<p>- Ajustarse con consistencia a los patrones ortográficos, de puntuación y de formato de uso común, y algunos de carácter más específico.</p>	
<p>- Intercambio de información, indicaciones, opiniones, creencias y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos.</p>	<p>- Saber manejar procesadores de textos para resolver dudas sobre variantes ortográficas en diversos estándares de la lengua, realizar</p>	
<p>- Expresión de la curiosidad, el conocimiento, la certeza, la confirmación, la duda, la conjetura, el escepticismo y la incredulidad.</p>		
<p>- Expresión de la voluntad, la intención, la decisión, la promesa, la orden, la autorización y la prohibición, la exención y la objeción.</p>		
<p>- Expresión del interés, la aprobación, el aprecio, el elogio, la admiración, la satisfacción, la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios.</p>		
<p>- Formulación de sugerencias, deseos, condiciones, necesidades e hipótesis.</p>		

<p>- Patrones gráficos y convenciones ortográficas.</p>	<p>con eficacia consultas en los buscadores de Internet, aplicando estrategias que le permitan discriminar resultados hasta obtener la información requerida y utilizar con soltura las convenciones escritas que rigen en la comunicación por Internet.</p>	
---	--	--

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1. CONSIDERACIONES PREVIAS: METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN

El número de alumnado con dislexia en bachillerato es alto, aunque más bajo que en otros niveles educativos, y es preciso abordar este trastorno que afecta al aprendizaje de la forma más rápida y beneficiosa posible. En este caso lo que se propone es una intervención de carácter ordinario para un alumno que presenta las dos manifestaciones de dislexia explicadas anteriormente.

Antes de nada es importante abordar la intervención a nivel personal desde una aproximación dirigida a analizar el estado emocional del alumno y darle la ayuda terapéutica, si la precisa, bien dentro o fuera del centro. El alumno una vez detectado y antes de poner en marcha la intervención debe conocer y entender lo que le pasa, es imprescindible dar a conocer al resto del grupo la problemática, normalizando la situación y trabajando el respeto y la tolerancia ante las diferentes formas de aprender. De esta forma el resto de alumnos será respetuoso con las actividades que este desarrolle y con las estrategias metodológicas, y las entenderán como un derecho del compañero afectado, para aprender en igualdad de condiciones

Para poner en práctica la intervención hay que seguir unas pautas generales que aseguren tanto su efectividad como la buena praxis del profesor en beneficio del alumno. Esas pautas generales están recogidas en el protocolo de intervención (2010, n.p.) mencionado anteriormente (ANEXO I) y son las siguientes:

- Hacer saber al alumno que todo el equipo docente conoce su problema, se interesa por él y que se pondrá en marcha un plan de actuación conjunto y coordinado para favorecer su proceso de aprendizaje.
- Dar a conocer el trastorno al resto de compañeros de aula mediante diferentes actividades
- Reforzar las áreas y/o habilidades en las cuales los alumnos se sientan cómodos y potenciarlas al máximo. Buscar un deporte o una actividad extraescolar en la que ellos/as destaquen o simplemente no tengan muchas dificultades.
- Dar una sola instrucción ya que es mucho más efectivo ir dando una orden después de otra.

- Adecuar la cantidad y el grado de dificultad de los deberes y las actividades del aula.
- Evitar que el alumno copie enunciados o información escrita (pizarra, libro de texto, etc.) así como preguntas dictadas.
- Buscar refuerzos visuales o auditivos para trabajar los contenidos de las diferentes materias (presentaciones con programas informáticos tipo PowerPoint, mapas conceptuales/mentales, documentales, películas, etc.).
- Permitir que elabore sus apuntes utilizando programas informáticos diseñados para desarrollar mapas conceptuales y esquemas (por ejemplo PowerPoint).
- Favorecer un aprendizaje significativo y vivencial a través de proyectos, salidas culturales, proyección de películas, excursiones, etc.
- Confeccionar un horario visual, asociando cada asignatura con una imagen y/o color.
- Utilizar esquemas y refuerzos visuales o auditivos (esquemas de llaves, mapas conceptuales, resúmenes con apoyo visual, etc.)
- Permitir el uso del ordenador, como herramienta fundamental en su proceso de aprendizaje.
- Poder grabar en audio las explicaciones de clase, de forma que puedan utilizarla como material de estudio.
- Permitir el uso de la calculadora así como tener a la vista las fórmulas tanto en clase como en las pruebas de evaluación.
- En alumnos con dificultades de atención y/o de organización personal es aconsejable:
 - Trabajar con una agenda y/o una grabadora, en la que el alumno pueda tener, entre otros datos, las fechas de las pruebas de evaluación al menos con una semana de antelación.
 - Confeccionar una hoja diaria de registro de las actividades a realizar por el alumno, reduciendo la cantidad de actividades repetitivas y/o complementarias pero no imprescindibles.
 - Tener a la vista un horario visual (color/imagen por asignatura).

- Incorporar, si no se ha previsto, un calendario con las fechas de exámenes y de entrega de proyectos o trabajos de forma coordinada, favoreciendo que los mismos se hallen espaciados en el tiempo.
- Evitar la copia innecesaria de información de libros de texto.

Con el fin de desarrollar una buena intervención para alumnos con dislexia en el aula de idiomas se deberían seguir los siguientes principios que han sido expuestos y definidos por Alsina-Matías (2015, p. 38):

- **Principio de repetición:** revisar continuamente y practicar continuamente cosas que se han visto con anterioridad.
- **Principio de secuenciación:** la progresión debe ser lógica y estructurada, de lo simple a lo complejo.
- **Principio acumulativo:** explicación explícita de los sonidos de los fonemas y sonidos del inglés en este caso.
- **Principio fonético/alfabético:** enseñar directamente los sonidos de las letras.
- **Principio meta-cognitivo:** enseñar a pensar meta-cognitivamente al alumno sobre el lenguaje.
- **Principio analítico:** enseñar a dividir una palabra en sus partes y sus sonidos.
- **Principio sintético:** enseñar a unir partes menores de una palabra y cómo suenan unidas.

Una vez que tenemos completado el protocolo de intervención y sabemos cómo debe actuar el docente, antes de poner en práctica las actividades es necesario conocer los dos métodos de intervención que se utilizan en este tipo de alumnado. Los métodos más empleados en el campo educativo son los que propone la Consejería de Educación, Universidades y Empleo de la Región de Murcia en el *Documento de Atención a las Dificultades del Aprendizaje en Secundaria y Bachiller*, y son los siguientes:

- **Métodos dispensativos:** se les llama así porque “dispensan” al alumno de hacer algo que, debido a su dislexia, les resultaría muy difícil. Su objetivo principal es reducir el trabajo que tiene que realizar en el ritmo normal de la clase. Esto se hace para evitar que este alumno, que normalmente trabaja de manera más lenta, sea capaz de procesar toda la información dada por el docente u otros compañeros. Es muy

recomendable dar previamente el tema mediante resúmenes o esquemas que les faciliten el seguimiento de la clase. Esto también ayuda a que, en caso de haber vocabulario problemático en la L2, el alumno tenga medios visuales para resolver esos conflictos. Favorecer las lluvias de ideas y dejar que se exprese en clase con libertad harán que el filtro afectivo de este alumno se reduzca y gane confianza en la lengua extranjera. Con el fin de mejorar en su trabajo, se fomentarán las actividades grupales, no solo por el hecho de que así se desarrolla el aprendizaje colaborativo, sino también porque de esta forma el resto de alumnos ayudarán a solventar cualquier problema que su compañero con dislexia encuentre. Es importante que el docente preste especial atención al grupo donde este alumno está trabajando para evitar un *input* incorrecto o defectuoso. El desarrollo del aprendizaje en grupo fomenta, así, la automatización del mismo.

Con el fin de solventar problemas gramaticales, semánticos o léxicos es muy recomendable que el alumno tenga su propio cuaderno, aparte del de la materia donde recopile toda esta información. Dejar al alumno que se autocorrija y evitar que lo haga siempre el profesor ayudará a mantener bajo el filtro afectivo y a que el alumno no manifieste rechazo al observar el fracaso en sus actividades. En el desarrollo de exámenes o pruebas escritas, dejar un tiempo extra a estos alumnos es totalmente necesario, con el fin de que se autocorrijan y detecten fallos de expresión en sus escritos.

El docente debe establecer unos criterios específicos mínimos para el aprendizaje de la asignatura de Lengua Extranjera (Inglés): facilitar a la familia y mostrarle al estudiante los objetivos mínimos de cada tema a nivel de vocabulario y gramática para superar las distintas evaluaciones.

- **Métodos compensativos:** Son todos los que el docente tiene a su disposición para compensar las desventajas que el alumno tiene debido a su dificultad. Estos métodos normalmente consisten en ayudas técnicas. Su objetivo es facilitar al alumno sus procesos de aprendizaje. Para ello podemos hacer uso de los siguientes:
 - Grabar las clases y explicaciones.
 - Utilizar audio-libros.

- Uso de soportes digitales (libro en PDF).
- Tipografía adaptada.
- Juegos de palabras y fonológicos.
- Pizarra digital.
- Conversores de texto.
- Programas de Mapas Mentales.

En cuanto a la evaluación de este alumno con dislexia, según Grande Trillo (2009), el docente deberá:

- Adaptarse a las necesidades del alumno.
- Utilizar los procedimientos más adecuados para valorarle, a pesar de sus dificultades en la Lengua Extranjera
- Utilizar formas alternativas de examen: orales, tipo test, de ejecución, etc. sobre los contenidos básicos y las competencias básicas.
- Adaptar los exámenes a los contenidos mínimos. en caso de disortografía se flexibilizará la exactitud de la misma.
- Crear un lugar libre de distracciones.
- Cuidar el formato de los textos, que sean fácilmente legibles.
- Exámenes cortos y frecuentes, propiciando la evaluación continuada.
- No más de un examen al día.
- Exámenes a primera hora o bien fragmentándolos con un tiempo extra para revisar y finalizarlos.

3.2. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

A continuación se presentan las actividades propuestas para esta intervención educativa, que han sido creadas con el fin de atender a la lecto-escritura de manera simultánea. Por esta razón, dentro de todas ellas encontramos explicaciones sobre las estructuras de los textos en función del tipo que se deba desarrollar, ejercicios de redacción, ejercicios de comprensión lectora, ejercicios de detección de fallos y una pequeña tabla en la que se ofrece ayuda extra para corregir aquellos errores más evidentes que nuestro alumno con dislexia podría cometer.

Todas las actividades planteadas en este trabajo han sido pensadas para trabajar de forma individual. Con estas actividades lo que se pretende es atender a esas necesidades específicas, personales e individuales del alumno afectado. La función principal de esta propuesta es no solo corregir esos fallos y solventar esas dificultades, sino que también tienen como objetivo principal desarrollar al máximo el aprendizaje del alumno afectado en cuestión, haciéndole consciente de sus necesidades y potencialidades.

ACTIVITY 1: Newspapers Tipology: supporting activity.

- Timing: 20 min.
- Classroom management: individual work.
- Contents: the article titled What's The Difference Between Broadsheet Newspapers And Tabloid?: Different Types Of Papers For Different Audiences
- Description: The students read the text provided by the teacher and identify the key elements in order to understand the meaning of the text. After reading the text, the students have to develop some exercises to check the comprehension of the article.
- Input:
 - o Ok, in the following exercise, you have to read the information in this text. This means having a look at the article trying to find key elements. You have to pay attention to important information, relevant data, and specific details.
 - o Once you have read the whole text, try to develop the following exercises. If there are any words you do not understand, write them in the notebook and look them up in the dictionary.
- Materials: the article, the questions created by the teacher, dictionary (if necessary for the student), notebook.

ACTIVITY 2: Write your own composition

- Tipology: supporting activity.
- Timing: 15 min.
- Classroom management: individual work.
- Contents: the information included in the article.
- Description: during this activity the students have to create their own written composition about the topic provided. They have to explain possible points of view

that people can have about the mass media and the information they provide, but they also have to explain their own perspective towards this topic.

- Input:
 - In this activity, you have to develop an essay about the topic Do you think that newspapers treat information in a fair way? Write a text between 100 and 120 words. Remember that in this essay you have to explain clearly what is your own opinion about the topic.
 - Do not forget to use specific vocabulary, connectors, relatives, conditionals, etc.
- Materials: the topic provided by the teacher, the paper in which they have to write their compositions.

ACTIVITY 3: Technology, the new must in your life.

- Tipology: supporting activity.
- Timing: 20 min.
- Classroom management: individual work.
- Contents: relevant information related to technology, their own knowledge about the topic.
- Description; in this activity the students have to write a short essay, between 100 and 120 words, about how technology affects the modern life, and specially how technology affects their own life. They have to make clear the pros and cons of technology.
- Input:
 - Lest's practice writing. As you know, the writing part in every exam and exercise is very important. In this exercise, you have to write about technology. The topic of the text is the usage of new technological devices in your daily life.
 - Make sure you use the same structure as the one explained in the theory you have been provided with. Use connectors and linkers to join your ideas and paragraphs. The length of your writing should be around 100-120 words.
- Materials: the handouts with the theory provided by the teacher, and the piece of paper in which the student has to develop the writing.

ACTIVITY 4: Describe a character or a real person

- Tipology: supporting activity.
- Timing: 20 min.
- Classroom management: individual work.
- Contents: the theory provided in a handout by the teacher, the descriptive text of the previous activity as a model for writing, connectors, descriptive sentences and adjectives.
- Description: in this activity the students have to write about a person they know and describe it with details. They have to follow the structure of a descriptive essay that they have been explained before and use the handout provided by the teacher if necessary.
- Input:
 - o Now, it is your turn. Write the description of an important person in your life. Follow the structure you have studied previously. If you cannot remember everything, in the handout you have all the information, do not panic.
 - o Make sure you use the same structure and techniques, descriptive adjectives, and connectors to link your ideas and paragraphs. Write about 100-120 words.
- Materials: the handout with the theory, the text of the previous activity and the piece of paper in which the student should develop the writing.

ACTIVITY 5: Finding Mistakes

- Tipology: supporting activity.
- Timing: 15 min.
- Classroom management: individual work.
- Contents: the text provided by the teacher, and all the information related to grammar, coherence and cohesion devices studied during the course.
- Description: it is very important to write properly but it is also very important to know how to detect possible mistakes in a written piece. For that reason in this activity our students have to detect all the possible mistakes included in the piece of

text provided by the teacher. They have also to identify what type of mistakes they find. That is, they have to say if it is a spelling mistake, punctuation mistake or grammar mistake. After identifying all the mistakes, they have to create a correct final version.

- Input:
 - Imagine you are a teacher and that one of your students has developed this writing. Correct all the possible mistakes in the text, and write a final version with all the necessary modifications to be correct.
 - Pay attention to all the elements of the text, and make sure your correction does not have any other mistakes. If you need the theory you can use it, but try not to.
- Materials: theoretical information, the text with the mistakes, the piece of paper in which the student has to create the final correct version.

ACTIVITY 6: Check Your Answer

- Tipology: supporting activity.
- Timing: 10 min.
- Classroom management: individual work.
- Contents: the correction of the text done in the previous activity and the correction provided by the teacher.
- Description: once they have written the correct final version, they have to check it by using the final version provided by the teacher. If the version created by the teacher is not the same created by the student, it does not mean that the one created by the student is not correct. There is not one single possibility.
- Input:
 - After you have written the correction of the biographical fragment of the previous activity, compare it with the following one.
- Materials: the text of the previous activity, the correction developed, and the correction provided by the teacher.

ACTIVITY 7: Your favorite place in the world

- Tipology: supporting activity.
- Timing: 20 min.
- Classroom management: individual work.
- Contents: all the information provided by the teacher in the handout before developing the activity.
- Description: in this activity, the students also have to write a descriptive essay, but in this case they have to describe a landmark or a landscape. They have to follow the same structure of the descriptive essays that they followed in the activity 4 and provide specific details, geographical and physical descriptions about the landmarks they have chosen .
- Input:
 - o Now, use your imagination and creativity to write an essay describing a landscape or landmark. Write down a number of important facts about that place, including remarkable features, or important buildings. Do not forget to arrange the sentences into idea groups to form paragraphs with meaning. Use connectors, cohesive devices, adjectives, correct punctuation, and specific vocabulary of the topic.
- Materials: the handout with the important information for developing a successful writing, the piece of paper in which the student has to write the essay.

ACTIVITY8 :Refugees: problem or taboo topic

- Tipology: supporting activity.
- Timing: 25 min.
- Classroom management: individual work.
- Contents: the information included in the article titled “How Greeks Opened Their Hearts To Strangers” taken from *The Guardian*.
- Description: once the students have been provided with this topic, they have to read it carefully and try to understand the current situation of the world, specially the situation that refugees are living nowadays. After reading the text they have to develop the exercises, carefully and paying attention to the theoretical contents.

- Input:
 - In this activity you have to pay attention to many things, but do not panic. Read slowly the text paying attention to its formal aspects. Read it as many times as you need.
 - Then, answer the questions and do the exercises. If you have problems to solve the activity, organise your work. If you cannot finish on time, you will have 5 more minutes.
- Materials: the article and the exercises created by the teacher.

ACTIVITY 9: Rewriting the sentences

- Tipology: supporting activity.
- Timing: 15 min.
- Classroom management: individual work.
- Contents: the information explained about direct and reported speech.
- Description: the students are going to be provided with a handout with more or less complex and long sentences. These sentences are going to be in direct speech, so the students have to rewrite them to transform them into reported speech. If they need help to develop the exercise, they can have a look at the theory they should have written in their notebooks.
- Input:
 - In this activity you have to rewrite the sentences in this paper. Remember that you are working with direct and reported speech. If you need help you can use the theory you have in your notebooks.
 - Make sure that you do not change any element of the sentences, so you do not change their sense.
- Materials: the sentences created by the teacher and the notes with the theory about direct and reported speech.

ACTIVITY 10: Write your own composition

- Tipology: supporting activity.

- Timing: 20 min.
- Classroom management: individual work.
- Contents: the information included in the article titled “How Greeks Opened Their Hearts To Strangers” taken from *The Guardian*.
- Description: in this activity they have to remember the text they used in the activity 8, the one about refugees in Europe. They have to write an essay about the importance of this fact and the possible options around refugees and volunteers. They have also to make clear their own point of view about this “apparent problem”.
- Input:
 - o In this activity you have to write an essay expressing your opinion about the problems that refugees have when they want to come to Europe just to find a better life. Remember, you have to make clear your position, and the possible opinions people can have about this controversial topic.
- Materials: the article and the paper to write the composition.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo se ve que la dislexia no es un trastorno que afecte únicamente a los estudiantes en edades tempranas, como podría ser la educación primaria. La dislexia es un trastorno que si no se corrige se manifiesta a lo largo de toda la vida. Este Trabajo de Fin de Máster ha tenido como objetivo final aportar información y conocimientos sobre la dislexia y el comportamiento del alumnado que lo padece con el fin de detectar y solventar las dificultades a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje. Este trabajo, aporta también, una propuesta de intervención de carácter ordinario con el objetivo de ayudar a este alumnado de segundo de bachillerato a hacer frente a la producción de textos escritos de la manera más exitosa posible. La intervención propuesta es de carácter ordinario con una serie de actividades complementarias para alumnos disléxicos. Es decir, que no se propone ninguna adaptación significativa del currículo.

Los numerosos autores que han investigado sobre la dislexia no han tratado el condicionamiento que este trastorno produce en etapas educativas superiores. Por eso, y gracias a este trabajo, vemos como el trastorno de la dislexia se puede y se debe tratar en todas las etapas educativas para asegurar los mejores resultados del alumno afectado. Poniendo esta propuesta de intervención en práctica se podría observar como el alumno que manifiesta la disgrafía y la disortografía va poco a poco corrigiendo todos esos fallos e inconsistencias en sus actividades de *writing*.

No se puede aventurar un resultado definitivo para esta propuesta de intervención ya que por el momento no ha sido puesta en práctica, pero se podría decir que todo el trabajo de refuerzo que realizaría el alumno solo se haría en su beneficio y mejora educativa de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para finalizar, hay que mencionar que debido a las escasas investigaciones que existen alrededor de la temática de este trabajo, sería recomendable que futuras investigaciones abordaran este problema con el fin de proporcionar ayuda a docentes, padres y alumnos, y evitar así el fracaso escolar por desconocimiento de todos esos miembros dentro de la vida educativa del alumno.

APÉNDICES

I. ACTIVIDADES

ACTIVITY 1

Read the following text

What's The Difference Between Broadsheet Newspapers And Tabloid?

Different Types of Papers For Different Audiences

You may have heard the terms “broadsheet” and “tabloid” being thrown around to describe different kinds of newspapers. So what is the difference?

Broadsheets

Broadsheet refers to the most common newspaper format, which is typically 11 to 12 inches wide and 20 or more inches long. Many of the most respected newspapers in the UK, such as The Times, The Guardian, The Independent, or The New York Times, The Washington Post, The Wall St. Journal in the U.S.A and so on- are broadsheet papers. Broadsheet papers are usually six columns across.

Beyond their size, broadsheet papers tend to employ a traditional approach to news that emphasizes in-depth coverage and a sober tone in articles and editorials. . Broadsheet readers often tend to be fairly affluent and educated, with many of them living in the suburbs.

Tabloids

In the technical sense, tabloid refers to a type of newspaper that typically measures 11 X 17 inches and is five columns across, narrower than a broadsheet newspaper. Since tabloids are smaller, their stories tend to be shorter than those found in broadsheets.

And while broadsheet readers tend to be upscale suburbanites, tabloid readers are often working class residents of big cities. Indeed, many city dwellers prefer tabloids because they are easy to carry and read on the subway or bus.

Tabloids also tend to be more irreverent and slangy in their writing style than their more serious broadsheet brothers. In a crime story, a broadsheet refers to a police officer, while the tabloid calls him a cop. And while a broadsheet might spend dozens of column inches on "serious" news - say, a major bill being debated in Congress - a tabloid is more likely to zero in on a heinous sensational crime story or celebrity gossip.

In fact, the word tabloid has come to be associated with the kind of supermarket checkout aisle papers - such as the National Enquirer - that focus exclusively on splashy, lurid stories about celebrities.

But there's an important distinction to be made here. True, there are the over-the-top tabloids like the Enquirer, but there are also the so-called respectable tabloids - such as the New York Daily News, the Chicago Sun-Times, the Boston Herald and so on - that do

serious, hard-hitting journalism. In fact, the New York Daily News has won 10 Pulitzer Prizes, print journalism's highest honor.

The British tabloids are their own brand of journalism. Whereas the American tabloids have occasionally broken news stories but are seen more as celebrity gossip bastions, the British tabloids jump on news stories with the same ferocity as the pounce on celebrity gossip. The result is an eclectic mix of hard news with unique (often anonymous) sourcing and traditional sleaze. And since tabloids are open to paying good money for story information, they're likely to get scoops that the traditional broadsheet miss—though raising ethnics questions at the same time. It's a cutthroat second dimension of journalism that draws a rabid following both across the pond and around the globe. The best known British tabs are The Sun, The Daily Mirror and The Daily Mail.

Adaptado de <http://journalism.about.com/od/trends/fl/Whats-the-Difference-Between-Broadsheet-and-Tabloid-Newspapers.htm> [2 de Agosto de 2016]

Exercises: read the essay and answer the questions:

1. Answer the following questions based on the text:

- a. Explain how broadsheets and tabloids differ in the way they treat information:**

- b. What is the main difference between British and American tabloids?**

2. Are the following statements true or false? Justify your answer and provide evidence from the text.

- a. Most broadsheet readers live in neighborhoods close to the city centers.**

- b. Many readers prefer tabloids because they are more practical.**

c. Witty words associations are commonly found in broadsheet papers

d. Tabloids often use unethical methods to get hold of pieces of news.

3. Choose the right answer according to the text:

a. Only one of these statements is true:

- i. Broadsheets are more popular in Britain than in America**
- ii. The New York Daily News is a broadsheet newspaper**
- iii. Tabloids sometimes rely on anonymous sources of information**

b. Crime stories:

- i. Are only reflected in tabloids**
- ii. Are treated in a different way in tabloids and broadsheets**
- iii. Are treated in tabloids in a very official manner**

c. When you read a piece of news in The Guardian you may find

- i. Slang language**
- ii. Splashy gossip**
- iii. The result of a parliamentary debate**

4. Find in the text words or expressions that means:

- a. Moderate**
- b. Well-off**
- c. Residential districts**
- d. Upper class**
- e. Inhabitants**
- f. Important**
- g. Focus on**
- h. Horrendous**
- i. Paying point**
- j. Shocking**

k. Fortifications

l. Vulgarly

m. Benefits

n. Fanatical

o. Overseas

WRITNG TEXTS IMPORTANT INFO

Tomado y adaptado de <http://www.ejerciciosinglesonline.com/writing/>. Proporcionado por I.E.S Nicolás Salmerón (Almería - España) [2016, 28 de julio]

- General advice:
 - READ the title of the essay carefully and make sure that you understand it. You can underline key words in the title to make sure that the topic to write about is clear. REMEMBER: when developing a writing exercise, you have to cover the topic proposed. If the topic is not covered, you will not obtain the full mark of the exercise.
 - WRITE AN ESSAY PLAN: you can do this in English or in your own language if you are not completely sure. REMEMBER: your final essay has to be written in English. With this exercise, the teacher can check your correctness and your control over the foreign language. KEY: write down the specific vocabulary to be included in your essay; list possible connectors you can use in your essay (linkers); finally organize ideas, include all the necessary information in the essay, and read the final exercise to make sure that everything is correct.
 - Example of essay plan about cars
 - INTRODUCTION:
 - Now everybody has a car
 - What happened in the past?
 - There are some pros and cons
 - PARAGRAPH 1: advantages
 - Free and independent transport
 - Useful to save money with car sharing
 - Faster and better than public transport
 - PARAGRAPH 2: disadvantages
 - Bad for climate change and pollution
 - Problems in traffic
 - Not everybody can afford a car
 - CONCLUSION:
 - Summary of good and bad aspects

- Personal opinion
- KEYWORDS: technological advances, technology, pollution, public transport, fuel, gas, electric cars, car sharing, traffic jam...
- POSSIBLE LINKERS:
 - Contrast: however, nevertheless, on the one hand.... On the other hand...., although.
 - Adding information: also, in addition, furthermore, moreover.
 - Giving personal opinion: in my opinion, from my personal point of view.
- REVISE: it is extremely important after writing your text to read it to check and find common mistakes: spelling mistakes, or words or expressions you have to make sure you use correctly.
 - COMMON MISTAKES:
 - Word order
 - Subject verb agreement
 - Correct verbal tenses
 - Adjectives position
 - Gerunds and infinitives
 - Punctuation
 - Spelling
 - False friends
 - Prepositions
 - Use of the definite articles

ACTIVITY 3

According to this planning, write an essay about the usage of new technological devices in your daily life. Try to follow the same structure in the example provided. Use connectors, cohesive devices, adjectives, correct punctuation, and specific vocabulary of the topic. Write about 100-120 words.

ACTIVITY 5

Find the mistakes in the following short biographical text and rewrite the correct version in the space provided below.

Mary Holsey was born to San Diego in January 12, 1947. He began school at the age of three and continued until he was 15 years. She after went to Kentucky University to became a teacher. He decided to becoming a teacher because she liked childrens when she was in the school. While she was to University he met his boy-friend Michael. He were a beautiful man with curly blonde hair. They went along for years before they decided getting married. Mary began to work as a teacher as soon as she graduated. They had two childrens named Shirley and John, and have lived in New York since the past two years.

(adaptado de

<https://zapillobeach.wikispaces.com/file/view/ENGLISH+ESSAY+WRITING.pdf>) [2016, 28 de julio]

ACTIVITY6

After you have written the correction of the biographical fragment of the previous activity, compare it with the following one. (adaptado de <https://zapillobeach.wikispaces.com/file/view/ENGLISH+ESSAY+WRITING.pdf>):

Mary Holsey was born in San Diego in January 12, 1947. He began school at the age of three and continued until he was 18 years. After this, she went to Kentucky University to become a teacher. She decided to become a teacher because she liked children when she was at school. While she was at University, she met his boyfriend Michael. He was a handsome man with curly blonde hair. They went out for years before they decided to get married. Mary began to work as a teacher as soon as she had graduated. They had two children named Shirley and John, and have lived in New York for the past two years.

(adaptado de

<https://zapillobeach.wikispaces.com/file/view/ENGLISH+ESSAY+WRITING.pdf>) [2016, 28 de julio]

WRITING TEXTS INPORTANT INFO

Tomado y adaptado de <http://www.ejerciciosinglesonline.com/writing/>. Proporcionado por I.E.S Nicolás Salmerón (Almería - España) [2016, 28 de julio]

- General advice:
 - READ the title of the essay carefully and make sure that you understand it. You can underline key words in the title to make sure that the topic to write about is clear. REMEMBER: when developing a writing exercise, you have to cover the topic proposed. If the topic is not covered, you will not obtain the full mark of the exercise.
 - WRITE AN ESSAY PLAN: you can do this in English or in your own language if you are not completely sure. REMEMBER: your final essay has to be written in English. With this exercise, the teacher can check your correctness and your control over the foreign language. KEY: write down the specific vocabulary to be included in your essay; list possible connectors you can use in your essay (linkers); finally organize ideas, include all the necessary information in the essay, and read the final exercise to make sure that everything is correct.
 - Example of essay plan about one specific placement:
 - INTRODUCTION:
 - Describe how you discovered that place.
 - When you discovered it?
 - Where is it placed?
 - PARAGRAPH 1:
 - Explanation and description of the specific features of the place
 - PARAGRAPH 2:
 - Things you really like about the place
 - Thing that you do not like or hate
 - CONCLUSION:
 - Brief summary/your opinion.

- TRY TO INCLUDE:
 - Size: tiny/small/medium-sized/big/large/huge/enormous
 - Shape: rectangular/square/round/circular/oval
 - Lighting: dark/shaded/well-lit
 - Location: on the right/on the left/on the top (of)/at the top (of)/on the bottom (of) /at the front (of)/behind/near/close to/under/below/over/above/on/in/at
- POSSIBLE LINKERS:
 - Contrast: however, nevertheless, on the one hand.... On the other hand...., although.
 - Adding information: also, in addition, furthermore, moreover.
 - Giving personal opinion: in my opinion, from my personal point of view.
- REVISE: it is extremely important after writing your text to read it to check and find common mistakes: spelling mistakes, or words or expressions you have to make sure you use correctly.

ACTIVITY 8

HOW GREEKS OPENED THEIR HEARTS TO STRANGERS

Compassion, kindness, generosity of spirit: all three apply to Panayiota Drougas and her husband, Dimitris, as they pace the platform of the train station at Idomeni.

There is no reason in the world that they should be here. Idomeni, at the best of times, is a godforsaken place: bleak, barren and infused with a melancholy typical of remote border posts. It is a starkness made more haunting still by the thousands of refugees who, following the railway tracks that have led them to this northern corner of Greece, now live in a squalid camp that has sprung up around the Macedonian frontier – which is, of course, why the couple are here.

“We saw their little faces on television, all these children, so hungry, so tired, and just wanted to help,” says Panayiota, a retired headteacher, handing out the 150 chocolate-filled croissants the pair have brought with them. “They are refugees – they don’t want to be here,” she sighs, eyes streaming in the cold. “We see it as our duty to show them that someone cares. We’re going to spread the word, tell former colleagues and friends to do the same.”

They are not alone. The conviction that compelled the couple to purchase the croissants, get into their car and make the drive from Thessaloniki is one that many appear to share.

Hardship, Greeks have discovered, comes in different shades. For six years they may have been in the eye of the great eurozone storm, buffeted by the depredations of austerity, the byproduct of their worst crisis in modern times.

But the sight of thousands of refugees stranded on their shores, often with little more than the clothes on their backs, has now taken them somewhere else. As the numbers have grown so, too, have the acts of altruism – some recorded, some never seen – nationwide.

In Idomeni, pensioners struggling to make ends meet buy two loaves of bread, one to share with those who have descended on their tiny community; elsewhere, villagers open their homes. On Aegean islands that have borne the brunt of the influx, shops – hard hit by plummeting consumption – donate supplies.

In Athens, where passenger terminals, parks and public squares have been turned into chaotic reception centres, Greeks of all backgrounds and ages have rushed to join the relief effort. Everywhere, NGOs speak of an explosion of giving that has taken them aback. “I could tell you so many stories,” says Caroline Haga, a Finn seconded for the past four months to the country, with the International Red Cross. “In Samos and Chios, recently, every shopkeeper I met wanted to give something for the children. It’s amazing, considering what they’ve been going through themselves. And more and more, every day, are signing up as volunteers.”

It’s a generosity of spirit that has not been lost on recipients. With Greece’s impoverished state structure stretched to breaking point, refugees have been dependent on the kindness of strangers. “The Greek police are terrible,” says Amar Souadi, an Iraqi, standing on the bluff where he has pitched his tent in the mud fields that are now home to the refugees in Idomeni. “But the Greek people are very good,” he exclaims, breaking into a smile. (The Guardian, Saturday 12 March 2016)

Exercises: read the essay and answer the questions:

1- Find in the text the following:

a. Examples of the passive voice.

b. Examples of relative clauses.

c. A conditional sentence.

Why are Panayiotas Drougas and her husband at the train station at Idomei. Find the evidence in the text.

d. Why does Caroline Haga consider it amazing the fact that the Greeks are behaving in such an altruistic way? Find the evidence in the text.

Find in the text the words or expressions that mean:

- **Buy**
- **Side effect**
- **Have just enough money for basic expenses**
- **Abandoned**
- **Cliff**
- **Stricken**
- **Magnanimity**
- **Muck**
- **Dirty**
- **Collapsing**

e. Rewrite the following sentences as conditionals:

i. Refugees come to Europe because they are fleeing from the war

ii. Many Greeks went to Idomei to help because they saw hungry little children on TV

ACTIVITY 9

Rewrite the following sentences in Reported Speech without changing the sense and the intention of them.

- 1. “My salary is too low. I can’t pay my rent and I think I will have to do overtime” John said**

- 2. “Yesterday we found an ancient coin in our garden. We took it to the museum”, the children said**

- 3. “If you help me do my homework, I will give you ten pounds tomorrow”. He told me**

- 4. The tourist guide said “This is the site of a very ancient civilization. We are going to visit the ruins and tomorrow we will take a bus to a village where 2 years ago archeologists found tombs.**

5. The students complained, “We do not have enough time to prepare next week’s exam. We would like to see the headteacher tomorrow and discuss this matter with him”

6. “My parents do not give me much pocket money. Last week they just gave me five Euros and I think I would not be able to manage with this” Mary said

7. “Where are you going?” she said

8. The police asked the suspect “Did you leave your house at any moment last night?”

9. They went on asking “What time did you leave?”

10. “Do bees make honey?”, the little boy asked his dad

11. “Can you help me do my homework for tomorrow?” she asked me

12. Mary’s mother said, “Mary, don’t come home late tonight and don’t forget to set the alarm clock for tomorrow”

13. The zoo keeper told the children, “Keep away from the lion’s cage and remember that you are not allowed to feed the animals”

14. The teacher told the students “ Do not write on the margins, answer all the exam questions and leave the exam on your desk when you have finished”

15. The boy's mother told her son, "Stop picking your nose and don't put sticky things in your pockets. The next time you put chewing gum in your pocket I'll make you do all the washing"

ACTIVITY10

Write an essay explaining your point of view about the situation of refugees and the possible opinions people can have in Europe. The essay should be between 100-120 words

II. PROTOCOLO

Dislexia Protocolo de DETECCIÓN: Bachillerato

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:			
Presencia de alteración auditiva. Especificar:			
Valoración neurológica. Especificar:			
Otras enfermedades. Especificar:			
Antecedentes familiares de dificultades de aprendizaje. Especificar:			

Discrepancias entre:	SI	NO	SE
Cociente intelectual y el éxito escolar.			
Trabajo oral y trabajo escrito.			
Rendimiento en distintas materias.			
Comprensión y memoria.			
Días buenos y días malos.			
Esfuerzo-trabajo y la calidad del resultado final.			

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

ÁREA	CARACTERÍSTICAS	SI	NO	SE
Comprensión y expresión oral	Presenta dificultades de acceso al léxico (vocabulario).			
	Al hablar, da explicaciones largas y complicadas.			
	Al hablar “juega con el tiempo” (um..., eh...).			
	Presenta dificultades de comprensión.			
	Presenta dificultades a la hora de narrar experiencias.			
	Le cuesta seguir una serie de instrucciones.			
Lectura / Escritura	Presenta dificultades de lectura.			
	Presenta dificultades de escritura.			
	Cambia el orden de las letras-sílabas dentro de las palabras (inversión).			
	Omite o añade letras, sílabas o palabras (omisiones y adiciones).			
	Confunde letras simétricas “en espejo” (rotaciones).			
	Cambia letras por otras (sustituciones).			
	Junta y separa palabras inadecuadamente (uniones-fragmentaciones).			
	Comete un número elevado de faltas de ortografía.			
	Le cuesta integrar las reglas ortográficas.			
	Presenta errores gramaticales: “me tengo que ir en casa”; “ayer voy al cine”...			
	Presenta dificultades a la hora de identificar conceptos morfosintácticos.			
	Comete un número elevado de errores de puntuación (lectura y escritura).			
	Su velocidad y comprensión lectora no se corresponden con la edad cronológica.			
	Se salta renglones al leer.			
	Tiene una baja comprensión lectora.			
Presenta dificultades a la hora de identificar géneros literarios.				
Presenta dificultades para identificar y aplicar conceptos relacionados con la métrica (rima consonante/asonante, versos de arte mayor/menor...).				

ÁREA	CARACTERÍSTICAS	SI	NO	SE
	No le gusta leer en público.			
	Presenta dificultades de escritura al dictado (no sigue, se pierde, etc.).			
	Presenta dificultades a la hora de tomar apuntes.			
	Tendencia a la escritura descuidada, desordenada y en ocasiones ilegible.			
	Dificultad para planificar y redactar composiciones escritas (relatos, redacciones...).			
	Mayor dificultad para el aprendizaje de lenguas extranjeras (inglés, francés...).			
Matemáticas y comprensión del tiempo	Dificultades en el cálculo mental.			
	Presenta dificultades en la interpretación y el uso de símbolos matemáticos.			
	Presenta dificultades en la interiorización del concepto de temporalidad (días, meses, horas, fechas, estaciones del año).			
	Dificultades para interiorizar vocabulario relacionado con los conceptos temporales (hoy, mañana, antes, después, ahora, luego, primero, segundo...).			
	Presenta dificultades en el recuerdo de las tablas de multiplicar.			
	Presenta dificultades en la comprensión y resolución de los problemas.			
Aspectos cognitivos: memoria, atención y concentración, percepción, orientación, secuenciación	Presenta dificultades a la hora de copiar de la pizarra.			
	Se queja del movimiento de las letras en la lectura.			
	Presenta dificultades a la hora de usar el diccionario, índices...			
	Confusión en el vocabulario y en el concepto vinculado con la orientación espacial (derecha, izquierda, perspectivas...).			
	Mala memoria para datos/fórmulas/definiciones, etc.			
	Baja memoria para instrucciones, mensajes, recados, etc.			
	Presenta dificultades para recordar lo aprendido el día anterior.			
	Presenta dificultades a la hora de recordar información recibida por la vía de la lectura.			
Buena memoria a largo plazo (caras, experiencias, lugares, etc.).				

ÁREA	CARACTERÍSTICAS	SI	NO	SE
	Pierde cosas con facilidad (se olvida de dónde ha dejado las cosas, no trae el material necesario a las clases...).			
	Presenta dificultades con el ritmo (poesía, música, etc.).			
	Presenta dificultades de atención.			
Salud	Presenta frecuentes dolores de barriga y/o de cabeza.			
	Presenta problemas emocionales asociados: ansiedad, depresión, trastornos de alimentación, trastornos del sueño, problemas de conducta...			
	Presenta alteraciones cutáneas (dermatitis atópica, eritemas...).			
Personalidad y organización personal	Es desordenado.			
	Le cuesta organizarse.			
	Presenta dificultades a la hora de estudiar de forma independiente.			
	Le cuesta acabar las tareas y/o deberes en el tiempo esperado.			
	Es emocionalmente sensible.			
	Sufre a menudo cambios bruscos de humor.			
	Tiene una mayor capacidad intuitiva.			
	Tiene un mayor grado de curiosidad, creatividad e imaginación.			
	Con frecuencia es catalogado de inmaduro.			
	Insatisfacción escolar (con los iguales y/o el profesorado).			
	Baja motivación hacia los aprendizajes.			
	Con frecuencia es catalogado de "vago".			
	Se cansa con facilidad.			
	Baja autoestima.			
Muy susceptible.				
Dificultades en habilidades sociales (restricción social, agresividad, normas, inhibición...).				

ÁREA	CARACTERÍSTICAS	SI	NO	SE
Coordinación psicomotriz	Tiene dificultades en las habilidades motrices finas (torpeza manual y poco dominio de destrezas).			
	Presenta dificultades en las habilidades motrices gruesas: coordinación y/o equilibrio (juegos de pelota, en equipo, correr, saltar, etc.).			
	Tiene dificultades de lateralidad, orientación espacial...			
	Dificultades para realizar secuencias motrices (por ejemplo: tecnología, dibujo técnico, instrumentos musicales, educación física...).			

Observaciones:

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

Adaptaciones específicas (a cumplimentar por el equipo docente)

--

Bibliografía

- Ackerman, P. T. & Dykman, R. A. (1996). The speed factor and learning disabilities: The toll of slowness in adolescents. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 2 (1), 1-21.
- Alsina-Matías, R. (2015). *Dislexia y aprendizaje de un segundo idioma: Apoyo a estudiantes disléxicos en contextos bilingües o multilingües* (Tesis de Maestría). Universidad Internacional de la Rioja, Palma de Mallorca.
- Artigas-Pallarés, J. (2000). Disfunción Cognitiva en la Dislexia. *Revista Española de Neurología Clínica*, 1 (01), 0115.
- Artigas-Pallarés, J. (2009). Dislexia: enfermedad, trastorno o algo distinto. *RevNeurol*, 48 (2), 63-9.
- Carrillo, A. y Carrera, C. (1993). *Programa de habilidades meta fonológicas : Actividades de segmentación para la lectura. Educación infantil y necesidades educativas especiales*. Madrid: CEPE.
- Carroll, J. M., & Snowling, M. J. (2004). Language and phonological skills in children at high risk of reading difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 631-640.
- Casanova, M.A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: WoltersKluwer.
- Casas, A. M., Gámez, E. V. A., & Soriano, M. (2000). *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. Ediciones Pirâmide.
- Castilla y León. ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, 8 de mayo de 2015, núm.86, pp. 32481-32984.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. (2012) Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de dificultades específicas

de aprendizaje: *dislexia* <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/6070dc4f-5da3-459d-bb07-4f8eaaa76f9e> [23 de julio de 2016]

Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29318.

Crombie, M. (1999). Foreign language learning and dyslexia. Disponible en <http://hilarymccoll.co.uk/resources/Dxa1.pdf>. [22 de Julio de 2016]

Cuetos Vega, F. (2002). Sistemas de lectura en ortografías transparentes: evolución de la dislexia profunda en español. *Cognitiva* 14, 133–149..

DiFino, S. M., & Lombardino, L. J. (2004). Language learning disabilities: The ultimate foreign language challenge. *Foreign Language Annals*, 37(3), 390-400.

España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de Diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858 a 97921.

España. Real Decreto-ley 1105/2014 de 26 de septiembre por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de enero de 2015, núm. 3, pp. 169-546.

Fernández, F.B., Llopis, A.M. y DeRiego, C.P. (1978). *La dislexia: origen, diagnóstico y recuperación*. Madrid: Morata

Frith, U. & Frith, C. T. (1980). Relationships between reading and spelling. *Orthography, reading and dyslexia*, 287-295.

Galaburda, A. M., & Cestnick, L. (2003). Dislexia del desarrollo. *Revista de Neurología*, 36(1), 3-9.

García Mediavilla, L., Martínez González, M C., Quintanal Díaz, J. (2007). *Dislexias. Diagnóstico, recuperación y prevención*. Madrid: UNED

González Portal, M.D. (2000). *Dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Madrid: Morata.

- Grande Trillo, G. (2009). *La cuestión de la dislexia y la disgrafía en la adquisición de segundas lenguas. Estudios de caso en ELE* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Nebrija, Nebrija.
- Guardiola, J. G. (2001). The evolution of research on dyslexia. *Anuario de psicología*, 32(1), 3-30.
- Habib, M. (2000). The neurological basis of developmental dyslexia. *Brain*, 123(12), 2373-2399.
- Habib, M. (2004). *La dislexia a libro abierto*. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.
- Helena Smith. (2016). Refugee crisis: how Greeks opened their hearts to strangers. *The Guardian*. Disponible en <https://www.theguardian.com/world/2016/mar/12/refugee-crisis-greeks-strangers-migrants> [23 de julio de 2016].
- HernandezPallarés, L. & Martínez Miralles, C. (s.f.) *Atención a las dificultades del aprendizaje en secundaria y bachiller*. Región de Murcia. Consejería de Educación, Universidades y Empleo. D.G. de ordenación educativa y atención a la diversidad, Murcia.
- Herrera, E. (2000). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: Modelo de intervención por servicios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6(10), 20-5.
- How to Teach English to Dyslexics. (s.f.). Disponible en <http://www.dizlexia.hu/Teaching.html> [6 de Mayo de 2016].
- Instituto Técnico de Estudios Aplicados. (2013). *Máster en Dislexia y Lectoescritura*.
- Jiménez, J. E., Rodríguez, C., Guzmán, R., & García, E. (2010). Desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en alumnos normolectores y alumnos con dificultades específicas de aprendizaje Development of cognitive processes in reading in normal readers and children. *Revista Identidad y educación*. 353.
- Kirk, S. A. (1963, April). Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities. En *Proceedings of the Conference on the Exploration into the Problems of the Perceptually Handicapped Child* (p. 64).

- Lyon, R. G. (1994). *Frames of reference for the assessment of learning disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Martín Bravo, C.&Navarro Guzmán, J.I. (2011). *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato*. Madrid: Pirámide.
- Monfort, M. (2004). *Leer para hablar . Adquisición del lenguaje escrito en niño con alteraciones del desarrollo y/o lenguaje* .Madrid: ENTHA Ediciones.
- Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the foreign language classroom.Multilingualmatters*.UK:Run Press Ltd.
- Pauc, R. (2005). Comorbidity of dyslexia, dyspraxia, attention deficit disorder (ADD), attention deficit hyperactive disorder (ADHD), obsessive compulsive disorder (OCD) and Tourette's syndrome in children: a prospective epidemiological study. *Clinical chiropractic*, 8(4), 189-198.
- Peer, L & Reid, G. (2006). *Introduction to Dyslexia*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Pino, J. A. H., Herrera, A., Harb, S. L., Bassi, N. S. J., Jubiz, S., Samper, G. P. S., & Salcedo, P. (2007). Fundamentos neuropsicológicos de la dislexia evolutiva. *Psicología desde el Caribe*,(19).
- Prodislex (2010).*Protocolo de detección y actuación en dislexia para bachillerato*. Nº de registro: PM-386-2010
- Real Academia Española. (2009). *Diccionario de la lengua española* (22.^aed.). Madrid:Espasa.
- Rivas Torres, R.M., Fernández Fernández, P. (2007). *Dislexia, disortografía y disgrafía*.Madrid: Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.)
- Rodríguez Jorrín, D. (1984). *La disortografía. Prevención y corrección*. Madrid: CEPE.
- Romero Pérez, J.F, Lavigne Cerván, R. (2004). *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación.Dirección General de Participación y Solidaridad Educativa (ed.)

- Ruiz de la Rosa, A. (2015). *La atención a la diversidad en los centros educativos: análisis de la perspectiva de los profesores* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Granada: Granada.
- Shaywitz, B. A., Shaywitz, S. E., Pugh, K. R., Mencl, W. E., Fulbright, R. K., Skudlarski, P., ... & Gore, J. C. (2002). Disruption of posterior brain systems for reading in children with developmental dyslexia. *Biological psychiatry*, 52(2), 101-110.
- Shaywitz, S. E., Mody, M., & Shaywitz, B. A. (2006). Neural mechanisms in dyslexia. *Current Directions in Psychological Science*, 15(6), 278-281.
- Silva, F., MartínezArias, M. R., & OrtetiFabregat, G. (1997). La evaluación de la orientación interpersonal: revisión de una línea de investigación. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 50(1), 85-112.
- Sparks, R. L., Ganschow, L., Kenneweg, S., & Miller, K. (1991). Use of an Orton-Gillingham approach to teach a foreign language to dyslexic/learning-disabled students: Explicit teaching of phonology in a second language. *Annals of Dyslexia*, 41(1), 96-118.
- Stanovich, K. (1988). Explicación de las diferencias entre los disléxicos y la variedad de lectores “ineficientes”: El modelo de la diferencia de variables fonológicas centrales. *Journal of Learning Disabilities Volume 21*, Nº 10. (Traducción-Ficha de cátedra).
- Thomson, J. (2010). Good Practice in interventions for teaching dyslexic learners and in teacher training in English-speaking countries. *Dyslexia in the UN Literacy Decade*, 1-13.
- Thomson, M. E. (1984). *Dislexia: Su naturaleza, evaluación y tratamiento*. Madrid: Alianza.
- Torres, R. M. R., & Fernández, P. (2000). *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Ediciones Pirámide.
- Trinidad-Trinidad, M. R. (2015). Dificultades de aprendizaje asociadas a la dislexia; estrategias y metodologías para mejorar el rendimiento, la autoestima y la autonomía

en alumnado de primer y de segundo ciclo de Educación Primaria. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad Internacional de La Rioja.

Valero Molina, N., & Jiménez-Fernández, G. (2015). Estudio exploratorio sobre dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua: la opinión del profesorado. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 16 (Vol.8), 3-12- Disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>. [27 de Julio de 2016]

Verdugo, M. A. Y Rodríguez-Aguilella, A (2009): La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358.

Wang, M. C. (1994). *Atención a la diversidad del alumnado* (Vol. 6). Narcea Ediciones.

