

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

Propuesta de Intervención Educativa en un Caso de Dislexia en Educación Secundaria

Presentado por: Alejandra Moreno de Benito

Tipo de trabajo: Propuesta de Intervención

Directora: Bianca Serrano Manzano

Ciudad: Madrid

Fecha: 27 de junio de 2019

Resumen

La dislexia, con más de un siglo de historia en investigación, es el Trastorno Específico del Aprendizaje más frecuente y universal. Su prevalencia en Educación Secundaria es alta y tiene relación directa con los índices de fracaso y abandono escolar. Este trastorno requiere de una correcta y temprana detección, así como de una exhaustiva evaluación para establecer las necesidades y actuaciones más adecuadas al caso. Aplicar solo adaptaciones metodológicas en los exámenes no compensa todas las dificultades, por lo que es necesario adecuar también el acceso al currículo además de abordar las consecuencias emocionales que dicho trastorno lleva asociadas. Existen diferentes metodologías para la intervención de la dislexia pero la combinación personalizada a cada caso es la opción más completa y adecuada. Este trabajo propone una intervención en un alumno de la etapa de Educación Secundaria con dislexia, basada en la investigación previa sobre las necesidades y metodologías más adecuadas. En dicha propuesta de intervención se desarrollan actividades para compensar las dificultades y facilitar el acceso al currículo desde la metodología multimedia y multisensorial, utilizando diversos recursos tecnológicos, efectivos y motivantes, para aplicar dentro y fuera del aula. Las actuaciones se enmarcan dentro del Plan de Atención a la Diversidad y las llevará a cabo el Departamento de Orientación de un centro público de Madrid, en coordinación con la familia y el profesional externo, todo con el objetivo de minimizar el riesgo de fracaso escolar del alumno y favorecer su éxito académico y profesional futuro.

Palabras clave: *dislexia, educación secundaria, fracaso escolar, atención a la diversidad, metodología multimedia.*

Abstract

Dyslexia, with more than a century of research history, is the most frequent and universal Specific Learning Disorder. Its prevalence in Secondary Education is high and it is directly related to academic failure and drop-out rates. This disorder requires an accurate and prompt detection, as well as a thorough evaluation to establish the needs and actions most appropriate to the case. Only implementing methodological adaptations in the exams does not compensate all the difficulties, so it is also necessary to adapt the access to the curriculum in addition to addressing the emotional consequences that such disorder may carry. There are different methodologies for the intervention of dyslexia but the personalized combination in each case is the most comprehensive and appropriate option. This work poses an intervention regarding a student of the stage of Secondary Education with dyslexia, based on previous research about the needs and the most appropriate methodologies. In this intervention proposal activities are developed to compensate the difficulties and facilitate access to the curriculum through a multimedia and multisensory methodology, using various technological, effective and motivating resources, to use inside and outside the classroom. The actions are framed within the Plan of Attention to Diversity and will be carried out by the Guidance Department of a public school in Madrid, in coordination with the family and outside professional, all with the aim of minimizing the risk of academic failure in student and favor his future academic and professional success.

Keywords: *dyslexia, secondary education, academic failure, attention to diversity, multimedia methodology.*

ÍNDICE

1. Introducción	1
1.1. Justificación	1
1.2. Planteamiento del Problema	4
1.3. Objetivos	4
1.3.1. <i>Objetivo general</i>	4
1.3.2. <i>Objetivos específicos</i>	4
2. Marco Teórico	4
2.1. Trastornos Específicos del Aprendizaje: Dislexia	5
2.1.1. <i>Evolución histórica</i>	5
2.1.2. <i>Situación actual</i>	7
2.2. Detección y Diagnóstico en la Etapa de Educación Secundaria	9
2.2.1. <i>Prevalencia</i>	9
2.2.2. <i>Consecuencias emocionales y sociales</i>	11
2.2.3. <i>Comorbilidad y diagnóstico</i>	13
2.3. Necesidades Educativas de los Alumnos con Dislexia	17
2.4. Metodologías de Intervención en Dislexia	20
2.4.1. <i>Entrenamiento de la conciencia fonológica</i>	21
2.4.2. <i>Metodología multisensorial: Método Orton-Gillingham y Método VAKT</i> ..	22
2.4.3. <i>Método ideovisual</i>	22
2.4.4. <i>Propuesta de intervención multimedia</i>	23
2.4.5. <i>Otras terapias</i>	26
3. Propuesta de Intervención	26
3.1. Presentación de la Propuesta	26
3.2. Contextualización de la Propuesta	28
3.2.1. <i>Contexto educativo</i>	28

3.2.2. <i>Presentación del caso</i>	29
3.2.3. <i>Proceso de evaluación psicopedagógica del caso</i>	34
3.3. <i>Intervención Dentro y Fuera del Aula</i>	38
3.3.1. <i>Objetivos específicos y académicos</i>	40
3.3.2. <i>Competencias</i>	41
3.3.3. <i>Contenidos</i>	42
3.3.4. <i>Temporalización</i>	42
3.3.5. <i>Actividades</i>	43
3.3.6. <i>Recursos</i>	48
3.3.7. <i>Evaluación del alumno</i>	48
3.4. <i>Evaluación de la Propuesta</i>	51
4. <i>Conclusiones</i>	52
5. <i>Limitaciones y Prospectiva</i>	55
6. <i>Referencias Bibliográficas</i>	57
7. <i>Bibliografía Consultada</i>	62
8. <i>Anexos</i>	65
8.1. <i>Anexo 1. Resultados de la Evaluación Psicopedagógica</i>	65
8.2. <i>Anexo 2. Ejemplos de Estrategias y Autoinstrucciones</i>	73
8.3. <i>Anexo 3. Rúbricas Específicas para la Evaluación del Alumno</i>	77

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. Niveles de gravedad de la dislexia	8
TABLA 2. Consecuencias emocionales de las DEA, según las familias.....	11
TABLA 3. Pruebas para la evaluación psicopedagógica	16
TABLA 4. Medidas para la evaluación de los alumnos con dislexia	17
TABLA 5. Adaptaciones metodológicas necesarias para cada asignatura	20
TABLA 6. Competencias básicas y la relación de objetivos que las trabajan	41

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. Bases neurales de la dislexia	7
FIGURA 2. Prevalencia de las DEA en adolescentes	10
FIGURA 3. Rasgos de la dislexia	13
FIGURA 4. Comorbilidades	15
FIGURA 5. Juego de dominó ortográfico de la editorial Yalde	23

1. Introducción

Este Trabajo Fin de Máster es una reflexión sobre la dislexia en la etapa de Educación Secundaria, y una posterior propuesta de intervención para un caso concreto que incluye: detección, diagnóstico, medidas de acceso al currículo para el aula, apoyo específico fuera del aula, orientaciones y pautas para la familia, así como derivación externa.

Para el diseño de intervención se ha elegido un caso de un alumno de 1º de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO). Este curso es el primero de la etapa y por tanto es importante detectar en este primer curso para realizar el diagnóstico de cara a tomar las medidas adecuadas que eviten el posible fracaso escolar del alumno, así como favorecer el desarrollo de sus capacidades y posibilidades formativas y profesionales.

En esta introducción, se justifica, con una investigación previa, la necesidad de detectar y diagnosticar a los alumnos con dislexia, y de tomar las medidas más adecuadas al caso, haciendo también un repaso a lo que las últimas leyes educativas establecen sobre los Trastornos Específicos de Aprendizaje.

Posteriormente, se plantea el problema como una actuación que será llevada a cabo por el Departamento de Orientación (en adelante D.O.), como una función de dicho departamento, y se desarrolla la actuación necesaria para el caso.

Este trabajo, por tanto, incluye los siguientes apartados: esta introducción, el marco teórico que dará consistencia a la posterior propuesta de intervención concretada en un caso, las conclusiones finales y una reflexión sobre las limitaciones en la realización y la prospectiva futura sobre el tema.

1.1. Justificación

En la introducción del libro *El niño Incomprendido* (Buisán, Carmona, García, Noguera y Rigau, 2014) se explica claramente lo habitual que es encontrar casos de alumnos que llegan a la etapa de ESO con mucho esfuerzo y dificultades, con la sensación de ser menos capaces que los demás o que incluso fracasan antes de llegar a esta etapa porque no han sido debidamente detectados como Alumnos Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAEs).

Gracias a la mejora de la educación del profesorado, a la información de la que la sociedad en general dispone y a las medidas de inclusión e integración social, cada vez ocurre con menos frecuencia, pero aún hay casos que son considerados injustamente como alumnos vagos, desmotivados, mal educados o con poca capacidad. Esto puede ocasionar que los alumnos fracasen en su vida académica y por ende en su vida profesional e incluso social, ya que se limitan sus posibilidades formativas y, por tanto, profesionales.

El fracaso escolar se observa con preocupación ya desde finales de los años setenta donde, por ejemplo, en el curso 1978/1979 el 52% de los alumnos no lograron éxito escolar, es decir, de cada 100 alumnos 52 repitieron curso o no promocionaron (Herrero, 2001). El concepto de fracaso escolar es entendido de formas muy diversas, aunque su definición más generalizada se refiere a cuando el alumnado no permanece escolarizado hasta conseguir la titulación obligatoria en los plazos y formas habituales (Terigi, 2009).

En cuanto a la etapa concreta que ocupa este trabajo, según un reciente estudio de Fernández, Mena y Riviere (2010), el 28,4%, es decir, casi un tercio del alumnado de ESO, no terminan la etapa con la titulación, y de ese porcentaje, un 14,8% abandonan antes de los 16 años. Por otro lado, a nivel general, Adelman y Vogel (citados por González et al., 2010) comentan que entre el 40% y el 56% de los estudiantes de ESO con dificultades de aprendizaje abandonan los estudios, mientras que los estudiantes sin dificultades de aprendizaje lo hacen con una prevalencia del 25%. Es prácticamente el doble, son cifras preocupantes que nos deben hacer reflexionar sobre los errores cometidos y reaccionar para tomar las medidas necesarias que solucionen y eviten esta situación.

Uno de los factores de este temido fracaso escolar es, según Choque (2009) que los alumnos con dificultades de aprendizaje no reciben atención educativa adaptada a sus necesidades debido a un sistema educativo homogéneo e igualitario pero no equitativo. En cambio, las leyes educativas siempre han hecho mención a la atención a la diversidad como medidas necesarias y obligatorias que los centros deben adoptar para con los alumnos. Así lo encontramos reflejado en las dos últimas leyes educativas:

Según la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su título II, capítulo I: es competencia de las Administraciones educativas velar por la atención a los alumnos con dificultades de aprendizaje para compensar dichas dificultades y garantizar así el logro de los objetivos académicos.

Estos mismos puntos los corrobora posteriormente el número 3 del Boletín Oficial del Estado (3 de enero de 2015) en el artículo 9 (Sec. I, p. 175).

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, en su Capítulo III, artículo 22, dice:

4. La educación secundaria obligatoria se organizará de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Corresponde a las Administraciones educativas regular las medidas de atención a la diversidad, organizativa y curricular, que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización flexible de las enseñanzas.
5. Entre las medidas señaladas en el apartado anterior se contemplarán las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias optativas, programas de refuerzo y

programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

6. En el marco de lo dispuesto en los apartados 4 y 5, los centros educativos tendrán autonomía para organizar los grupos y las materias de manera flexible y para adoptar las medidas de atención a la diversidad adecuadas a las características de su alumnado.

7. Las medidas de atención a la diversidad que adopten los centros estarán orientadas a la consecución de los objetivos de la educación secundaria obligatoria por parte de todo su alumnado y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente." (LOMCE, 2013).

Se ve así que en las últimas leyes educativas se contempla de forma clara y sin ambigüedades que los alumnos con dificultades de aprendizaje deben ser atendidos según sus características, con equidad educativa y garantizando la igualdad de oportunidades. Para ello, también se contempla la importancia y obligatoriedad de la actuación, por parte del D.O. del centro, para realizar las evaluaciones psicopedagógicas necesarias que concluyan en las medidas más adecuadas al caso.

Otro enfoque interesante y que avala esta propuesta es el de *educación inclusiva*, que propone y defiende, como Beltrán (2011) viene a explicar en su artículo, una escuela en la que no se excluya a ningún alumno, dando respuesta educativa a todos los alumnos con independencia de su discapacidad, procedencia, género, clase o dificultades de aprendizaje defendiendo un modelo de heterogeneidad y a favor de la integración total en el aula, sin menoscabo de la atención a la diversidad necesaria. Para ello, es necesaria la colaboración de toda la comunidad educativa, en especial del profesorado y las familias. En un estudio reciente (Echeita, 2017) se plantea la necesidad de contemplar este paradigma educativo como un derecho pero también como una necesidad para evitar el fracaso escolar.

Por último, y como expone la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, a través de la web de la Dirección de Área Territorial de Madrid-Norte, citando a su vez el Real Decreto de 26 de enero de 1996, entre las funciones del D.O. están:

- Colaborar con los Departamentos Didácticos, bajo la coordinación del Jefe de Estudios, en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje y elaborar la programación y la realización de adaptaciones curriculares dirigidas al alumnado que lo precise.
- Realizar la evaluación psicológica y pedagógica previa.
- Formular propuestas a la comisión de coordinación pedagógica sobre los aspectos psicopedagógicos del proyecto curricular.

Por tanto, es conveniente realizar una propuesta de intervención para detectar y tomar las medidas educativas adecuadas al caso, en cumplimiento de las leyes sobre educación, de las

funciones del D.O. (este Máster es de la especialidad de Orientación Educativa) y con el propósito de minimizar el riesgo de fracaso escolar.

1.2. Planteamiento del Problema

Como se planteaba en el apartado anterior, tanto los estudios de fracaso escolar como las leyes educativas, remarcan la importancia de detectar y abordar los Trastornos del Aprendizaje. En cuanto a la dislexia en concreto, es una necesidad real que se vive a diario en las aulas ya que, como dice ASANDIS (2010), aproximadamente un 80% de los alumnos con Trastornos de Aprendizaje tienen dislexia.

Una vez justificada la existencia de una necesidad a la que dar respuesta, se plantea una actuación que el D.O. de un Instituto de ESO debe abordar como medida de atención a la diversidad, con la finalidad de evitar el fracaso y/o abandono escolar de un alumno de 1º de ESO con dislexia, detectando, diagnosticando y tomando las medidas adaptativas adecuadas, consiguiendo así atender a sus necesidades de forma equitativa en pro de la igualdad de oportunidades.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Diseñar una propuesta de intervención educativa para actuar ante un caso con Dislexia en un alumno o alumna de 1º de ESO.

1.3.2. Objetivos específicos

- Indagar y actualizar el conocimiento sobre la dislexia en la etapa de ESO.
- Presentar y analizar un caso concreto detectado en el centro educativo.
- Desarrollar medidas y acciones psicoeducativas integrales para compensar las dificultades de aprendizaje detectadas.

2. Marco Teórico

Para poder abordar y preparar la propuesta de intervención es necesario hacer previamente una reflexión sobre los términos implicados, su evolución histórica, lo que significan, lo que suponen, su importancia y frecuencia en la etapa educativa que nos ocupa, para establecer las bases teóricas que formulen la posterior propuesta de intervención.

Aunque no siempre con el término "Dislexia", esta dificultad de aprendizaje existe desde que el primer código escrito se empezara a usar. Su evolución etimológica ha pasado por muchos términos y definiciones, la prevalencia y detección también ha cambiado con el paso del tiempo, siendo cada vez más frecuente.

Este marco teórico se dividirá en tres apartados interrelacionados, con identidad propia y con recursos bibliográficos específicos, para abordar los aspectos conceptuales (actuales e históricos) más importantes, la prevalencia, consecuencias y diagnóstico en la etapa educativa que nos ocupa, y las necesidades educativas de los alumnos con dislexia.

2.1. Trastornos Específicos del Aprendizaje: Dislexia

2.1.1. Evolución histórica

Es necesario hacer una diferenciación entre dos tipos de dislexia: adquirida y evolutiva. Los primeros años de investigación estuvieron centrados en la primera, que se refiere a aquella que sobreviene en un adulto después de un accidente cerebro vascular. La segunda, la evolutiva, es la que nos atañe en este trabajo ya que es la que se diagnostica en niños sin una razón aparente que pueda justificarlo (accidente cerebrovascular, déficit cognitivo, déficit sensorial...).

Etimológicamente, el término viene del griego "dyslexia", que significa dificultades con el lenguaje, ya que la palabra se compone de "dys" (dificultad), "lexis" (palabra o lenguaje) y el sufijo "ia" que se refiere a cualidad. Este término fue acuñado por el médico alemán Rudolf Berlín en 1887, desterrando así el término que Broadbent había usado quince años antes: *ceguera para las palabras* (Bravo, 1993).

Antes de que se empleara este término, los primeros estudios sobre la problemática se hicieron desde la medicina y estaban sobre todo centrados en las dificultades en la lectura adquiridas en adultos después de sufrir un accidente cerebrovascular. Esta etapa se considera la primaria de la dislexia, los inicios, y duró hasta finales del S. XIX. Cuando se hacía referencia a las dificultades en niños se empleaba la expresión *ceguera verbal congénita*, expresión acuñada por Pringle Morgan en 1896 (como se citó en Bravo, 1993).

La segunda etapa se caracteriza por ampliar los estudios sobre las causas y características, duró hasta los años 50 del S. XIX y se empleaban términos como *ceguera verbal escolar*, utilizado por Hinshelwood en 1917, o *estrefosimbolia* -símbolos torcidos-, utilizada por Orton en 1925 (como se citó en Bravo, 1993).

En la tercera etapa, los estudios se amplían a otros campos científicos, además del médico, como la psicología o la educación, en los que se empieza a dar importancia al diagnóstico, la prevención, la rehabilitación y reeducación. En 1970, Condemarín y Blomquist, por ejemplo,

definían la dislexia como una deficiencia neurológica y proponían métodos para el diagnóstico y la rehabilitación. Esta etapa termina con la definición que la Federación Mundial de Neurología propuso para la dislexia: "una alteración que se manifiesta en dificultad para aprender a leer, a pesar de una instrucción convencional, inteligencia adecuada y oportunidad sociocultural. Depende de trastornos congénitos fundamentales, que son frecuentemente de origen constitucional" (como se citó en Bravo, 1993). A finales de esta etapa ya se empiezan a ver aspectos que hoy en día siguen siendo importantes en la dislexia, como son la afectación de la memoria a corto plazo y la importancia de la conciencia fonológica. Morais y cols., en 1979 ya hablaban de la relación entre las habilidades lectoras y la capacidad fonológica (Díaz, 2003).

La última etapa es la que nos ocupa, desde finales del siglo pasado hasta nuestros días, en la que se remarca especialmente las dificultades fonológicas de las personas con dislexia y la importancia genética, concretamente la posibilidad de que el cromosoma 6 pueda estar directamente relacionado con la dislexia, según un estudio de Grigorenko, Word, Meyers y Pauls en el año 2000 (Díaz, 2003).

La Organización Mundial de la Salud- OMS (CIE-10, 1997), define la dislexia como un trastorno específico de la lectura cuyo:

rasgo principal es una dificultad específica y significativa en el desarrollo de las habilidades para la lectura que no pueden explicarse únicamente por la edad mental, problemas de precisión visual, o una escolarización inadecuada. La capacidad para la comprensión lectora, el reconocimiento de palabras escritas, la lectura oral y la realización de tareas escritas, están afectadas. Las dificultades en el deletreo a menudo se mantienen en la adolescencia incluso después de que se haya realizado algún progreso en la lectura y frecuentemente se relacionan con trastornos específicos de la lectura. Comúnmente, los trastornos del desarrollo específicos de la lectura van acompañados de una historia previa de alteraciones en el desarrollo del habla y del lenguaje siendo frecuentes la asociación de problemas emocionales y de la conducta durante el periodo escolar. (Como se citó en Pernet, Dufor, y Démonet, 2011, p. 18).

En esta definición es importante la mención que hace a las implicaciones emocionales y de conducta como dificultades asociadas a la dislexia y que por tanto deberán tenerse en cuenta tanto para el diagnóstico como para la correcta rehabilitación.

En el DSM-IV-TR (APA, 2000) se incluye la dislexia dentro de los trastornos del aprendizaje como Trastorno de la Lectura y describe que:

la característica esencial de la dislexia es un rendimiento en lectura (precisión, velocidad o comprensión) que se sitúa sustancialmente por debajo del nivel esperado en función de la edad cronológica, del cociente intelectual y de la escolarización propia de la edad del individuo. (APA, 2000).

Desde los años 90 del pasado siglo, se empiezan a realizar estudios de neuroimagen para comparar el funcionamiento de un cerebro no disléxico con otro sí disléxico. La técnica más utilizada es la Resonancia Magnética Funcional, y en ella se podía ver un funcionamiento diferente, las zonas de procesamiento fonológico tenían una menor activación en los sujetos con dislexia.

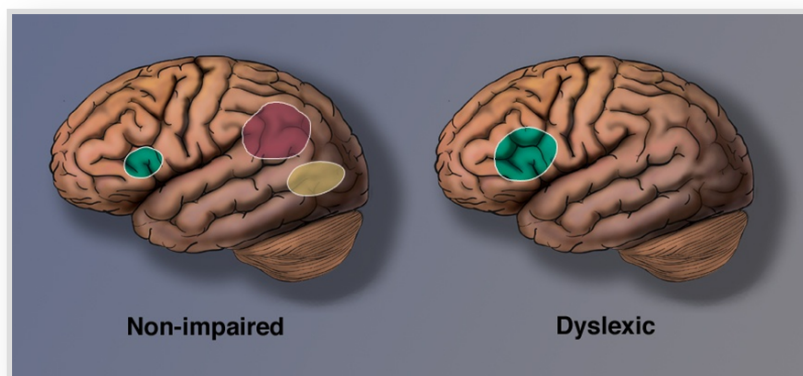


FIGURA 1. Bases neurales de la dislexia

Fuente: © Overcoming Dyslexia, Sally Shaywitz (2003).

A comienzos de este siglo, y como se explica en la guía de Madrid con la Dislexia (2014), en el año 2003 la Asociación Internacional de Dislexia definió la dislexia como una Dificultad Específica de Aprendizaje (DEA) de origen neurobiológico, cuyas características son: falta de precisión y fluidez en la lectura de palabras, dificultades en la decodificación y deletreo, atribuyendo estas dificultades a un déficit fonológico.

2.1.2. Situación actual

Actualmente, los organismos de referencia para la definición de la dislexia (evolutiva) son la Organización Mundial de la Salud (OMS) con la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE) y la American Psychiatric Association (APA) con su manual Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM).

La OMS está preparando su versión CIE-11, pero no estará en vigor hasta 2022, por lo que se mantiene la versión CIE-10, ya comentada en la apartado anterior por no ser reciente.

En 2013, la APA publicó la nueva versión de su manual, el DSM-V, que actualiza significativamente la definición que se planteaba en el DSM-IV, ya comentada en el pasado anterior. Esta nueva definición incluye a la dislexia dentro de los Trastornos del Neurodesarrollo como un Trastorno Específico del Aprendizaje con dificultad en lectura.

Así, para poder hablar de este trastorno, se deben cumplir los 4 criterios diagnósticos:

A) Presentar al menos uno de los siguientes rasgos, durante al menos 6 meses, aun habiendo recibido intervenciones dirigidas a tratarlas:

1. Lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo (lectura vacilante, errores de precisión, intenta adivinar las palabras...).
2. Dificultades en comprensión lectora.
3. Dificultades ortográficas en referencia a la falta de precisión (omitir, añadir o sustituir letras).
4. Dificultades en la expresión escrita (errores gramaticales o de puntuación, mala organización de ideas...).

B) Las aptitudes o habilidades académicas afectadas, cuantificadas con pruebas estandarizadas individualizadas aplicadas en una valoración clínica integral, están significativamente por debajo de lo esperado por edad cronológica (2 cursos escolares) e interfieren negativamente en el rendimiento académico, laboral o de la vida cotidiana. En individuos mayores de 17 años, se pueden sustituir las pruebas o test estandarizados por la historia documentada de las dificultades de aprendizaje en la edad escolar.

C) Las dificultades de aprendizaje comienzan en la edad escolar, aunque pueden no manifestarse totalmente hasta que el aumento de las exigencias académicas supera la capacidad de compensación cognitiva del estudiante.

D) Las dificultades de aprendizaje no se explican mejor por otras causas: deficiencias intelectuales, déficits visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio del lenguaje o falta de instrucción académica adecuada.

El DSM-V propone también tres niveles de gravedad (tabla en la siguiente página):

TABLA 1. Niveles de gravedad de la dislexia

LEVE	MODERADA	GRAVE
Dificultades leves de aprendizaje en una o dos áreas académicas.	Dificultades notables de aprendizaje en una o más áreas académicas.	Dificultades graves de aprendizaje en varias áreas académicas.
Compensa con apoyos.	Necesita apoyo escolar intensivo toda la edad escolar.	Necesita apoyo escolar y apoyo externo intensivo.
Compensa con adaptaciones metodológicas adecuadas.	Necesita adaptaciones toda la edad escolar.	Necesita adaptaciones toda la edad escolar.

Fuente: © elaboración propia, según DSM-V (2013).

Al referirte a ello como un "Trastorno Específico" quiere decir que, a diferencia del retraso temporal, es una dificultad que afecta a un área concreta y que es persistente en el tiempo.

Al considerarlo un trastorno del "Neurodesarrollo" lo que nos dice es que afecta al funcionamiento neurológico durante el desarrollo, por eso afecta a la infancia y va cambiando con la maduración.

Los estudios sobre las posibles causas genéticas, como ya se comentó en el apartado anterior, no son nuevos pero se sigue aún investigando en ello ya que indican que hay muchas probabilidades de que la causa tenga una carga genética. Aproximadamente el 40% de los hermanos de disléxicos también lo son, y en cuanto a los padres, la carga genética supera el 30%. (Portellano, 2004).

Se ha demostrado también que es un trastorno universal, que existe por tanto en todos los países y en todos los idiomas, aunque no se manifieste de la misma forma. Hay muy pocos estudios en español pero como Artigas-Pallarés (2009) indica, la media de prevalencia está entre el 5% y el 10% de la población, aproximadamente, aunque este porcentaje podría llegar hasta el 17,5%.

2.2. Detección y Diagnóstico en la Etapa de Educación Secundaria

2.2.1. Prevalencia

Teniendo en cuenta la clasificación expresada en la tabla 1, y que la dislexia es un trastorno de carácter persistente y específico, es lógico pensar que muchos alumnos con dislexia, sobre todo aquellos con un cociente intelectual alto o muy alto y/o con nivel leve de dislexia, podrían pasar desapercibidos durante su etapa educativa primaria y ser en la etapa secundaria donde se revele o detecte su trastorno debido al aumento en la exigencia o incluso a la afectación emocional. Esto unido a lo que ya se mostró en la justificación en cuanto a la influencia en el fracaso escolar que se da en esta etapa, puede confirmar la existencia de este trastorno en esta etapa. Además, existe una prueba para la evaluación de los procesos lectores específica para la etapa de Secundaria y Bachillerato, la batería PROLEC-SE-R de Cuetos, Arribas y Ramos (2016), lo que confirma la necesidad de detectar y diagnosticar este Trastorno del Aprendizaje en esta etapa educativa.

Es difícil encontrar información e investigaciones publicadas sobre la dislexia en la etapa de ESO, hay muy pocas investigaciones en español, las más centradas en este tema son de González et. al (2010) y García et. al (2013), y se refieren a población canaria. En estas investigaciones, los autores concluyen que un 5,1% de los alumnos de ESO tienen dificultades de aprendizaje en lectura (sin contar las dificultades en escritura), lo que coincidiría con el 5-10% de prevalencia general que se considera de media en España. De los alumnos con dificultades de aprendizaje, el 16,5% tienen dificultades en la lectura y en la escritura, y

concluyen diciendo:

Se hace imprescindible una correcta identificación del alumnado con DEA, y más concretamente, de alumnos con DAL, no sólo a partir de la opinión del profesor sino también a partir de unos criterios diagnósticos específicos, para que la respuesta educativa sea más eficaz, antes de que el déficit pueda impedir la integración social y laboral. (González et al., 2010).

Como ya se comentó en la justificación, entre el 40% y el 56% de los estudiantes de educación secundaria con dificultades de aprendizaje abandonan los estudios, frente al 25% de estudiantes que lo hacen sin dificultades de aprendizaje. Este dato, además de indicarnos la influencia directa de las dificultades de aprendizaje en el fracaso escolar, prueba la existencia de tales dificultades en la etapa de educación secundaria, y además es una alerta que los profesionales debemos advertir para tomar medidas.

Como estudio más reciente, en este caso en Madrid, es muy interesante la aportación que Alemany (2019) hace en cuanto a la prevalencia de las dificultades de aprendizaje en adolescente, y que se puede observar gráficamente en la siguiente figura:

Notas previas aclaratorias:

- TEL: Trastorno Específico del Lenguaje (actualmente TDL -Trastorno del Desarrollo del Lenguaje-).
- TANV: Trastorno del Aprendizaje No Verbal.
- TDAH: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

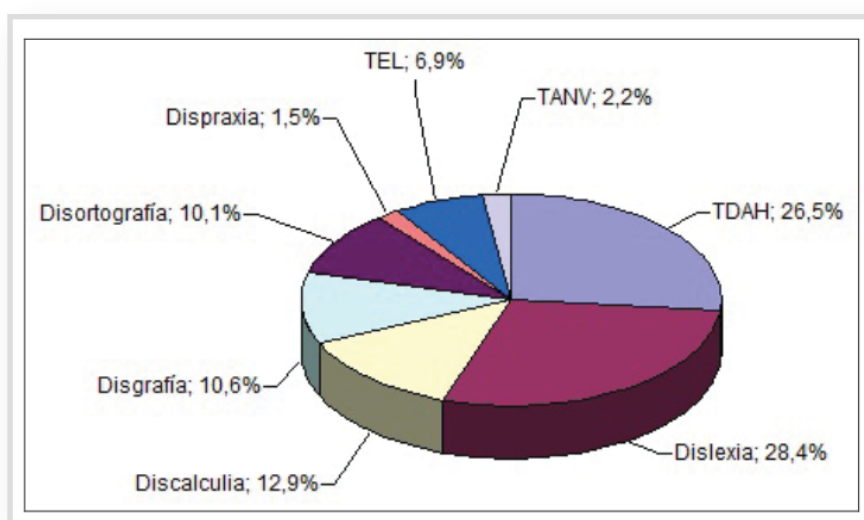


FIGURA 2. Prevalencia de las DEA en adolescentes

Fuente: © Las consecuencias sociales de las dificultades de aprendizaje en niños y adolescentes.
Alemany (2019).

En esta figura se observa que la dislexia es el 28,4% de todas las dificultades, un porcentaje bastante considerable. Si además tenemos en cuenta (y de ello se hablará más adelante) que puede cursar con otros trastornos como el TDAH, por ejemplo, el porcentaje sube significativamente.

2.2.2. Consecuencias emocionales y sociales

Como informa la Guía La Dislexia, de Madrid con la Dislexia (2014), Samuel T. Orton fue uno de los primeros en mencionar ya en los años 20 del pasado siglo, las repercusiones emocionales que puede tener la dislexia. Él advirtió, en su investigación, que los alumnos, que más tarde fueron diagnosticados de dislexia, en edad preescolar eran felices y estaban adaptados, pero al iniciarse el proceso de aprendizaje lector, y sobre todo al aumentar las exigencias, su frustración y problemas emocionales fueron aumentando.

Actualmente hay diversos estudios que analizan las consecuencias emocionales de las dificultades de aprendizaje. Ya en los años 90 del pasado siglo, como se ha mencionado en el apartado 2.1.1 de este trabajo, el CIE-10 hacía mención a ello como una característica de los alumnos con dislexia.

Zuppardo, Serrano y Pirrone (2017) hicieron una investigación en Italia para comparar el estado emocional de alumnos entre 8 y 18 años con y sin dislexia, y los resultados fueron, en resumen, los siguientes: los alumnos con dislexia tienen más baja autoestima que los demás, y no solo en el ámbito escolar sino también en cuanto a la autoimagen, la autoestima social y la familiar. Además, los alumnos con dislexia sufrían de mayor frustración, ansiedad e incluso depresión en algunos casos. Todo esto, sin duda, puede afectar negativamente al desarrollo académico, social e incluso laboral de los alumnos con dislexia.

El reciente estudio realizado por Alemany (2019) es muy interesante y esclarecedor. Es un buen resumen de la situación más actual en cuanto a las consecuencias emocionales de las dificultades de aprendizaje. Se trata de una investigación sobre las consecuencias emocionales de los niños y adolescentes con dificultades de aprendizaje. En estos resultados, se observa que las madres y padres de alumnos adolescentes con dificultades de aprendizaje advierten en ellos significativos problemas emocionales.

TABLA 2. Consecuencias emocionales de las DEA, según las familias

Consecuencias recibidas por las madres/padres	Porcentaje de la muestra afectado
Baja autoestima o autoconcepto negativo	73%
Desmotivación para el estudio	65,6%
Dificultades de relación con sus iguales	29%
Fracaso escolar	21,5%
Problemas de conducta	21%

Consecuencias recibidas por las madres/padres	Porcentaje de la muestra afectado
Abandono de los estudios	4%
Conflictos con la ley	1,5%
Otras (poco tiempo libre, frustración, ira, bloqueo, desprecio a los docentes, negación de su dificultad).	4,6%

Fuente: © Las consecuencias sociales de las dificultades de aprendizaje en niños y adolescentes.
Alemany (2019).

Son especialmente llamativos los porcentajes de baja autoestima y desmotivación ya que el 73% de las familias encuestadas creen que sus hijos tienen baja autoestima y un 65,6% observan desmotivación por aprender. Esto nos indican que los alumnos con dificultades de aprendizaje tienen añadidas otras dificultades emocionales creando un círculo vicioso: su estado emocional no les permite superar las dificultades de aprendizaje y sus dificultades de aprendizaje les lleva a tener ese estado emocional.

Por otro lado, el porcentaje referido al fracaso escolar es importante, como ya se comentó en la justificación, las dificultades de aprendizaje están entre las causas del fracaso y abandono escolar. En este sentido, y como comentan González y San Fabian (2018) las consecuencias no son solo para el individuo sino también para la sociedad, las personas que abandonan prematuramente los estudios tienen mucho más limitado el acceso al trabajo y cuando acceden son en condiciones precarias, sufren mayores dificultades sociales y económicas, así como de salud y de bienestar en general.

Alemany (2019, p. 98), citando a Hernández y Alcaraz (2017, p. 2), comenta que las consecuencias del fracaso y el abandono escolar afectan también a toda la sociedad, ya que "se pierden personas que pueden realizar una aportación al desarrollo económico, cívico y social del país y al sostenimiento del Estado de Bienestar".

Las interesantes conclusiones a las que llega Alemany (2019) en su investigación son:

- Los adolescentes con dificultades de aprendizaje tienen más probabilidades de sufrir situaciones de riesgo o de exclusión social, ya que hay diferencias significativas en los logros académicos, laborales, económicos y sociales de las personas con dificultades de aprendizaje, siendo la dislexia la mayoritaria, con respecto al resto de la población.
- Se observan secuelas a nivel de salud física, psicológica y emocional en los adultos afectados con dificultades de aprendizaje.

En la última guía publicada por Madrid con la Dislexia, Guía para Entender la Dislexia (2019), se hace una reflexión amplia e interesante sobre las consecuencias emocionales que, como se comenta, vienen derivadas de dos circunstancias: el niño empieza a compararse al

resto y toma conciencia de que le cuesta más trabajo aprender a leer por lo que se etiqueta como "tonto"; además, nota la angustia en su entorno (padres y profesores) por sus dificultades. Esto tiene varias consecuencias en estos alumnos: intentar pasar desapercibidos en el aula, reduciendo al mínimo su participación, o por el contrario ser disruptivos intentando ganarse el favor de los compañeros con sus salidas de tono.

Como sigue comentado dicha guía, cualquiera de las dos estrategias que el alumno lleve a cabo le va a suponer una afectación emocional: la contención en el aula le llevará a necesitar desahogarse en casa con arranques de ira que no saben gestionar, una pobre autoimagen que le llevará a la frustración por no cumplir expectativas, estrés y ansiedad por la sensación que la dislexia genera de falta de control de la situación e incluso depresión cuando los anteriores aspectos emocionales no han sido debidamente canalizados.

2.2.3. Comorbilidad y diagnóstico

Para realizar un adecuado diagnóstico de la dislexia es fundamental valorar diferentes aspectos interrelacionados y no solo la competencia lectora. Se requiere por tanto de un diagnóstico diferencial que, como Benedet (2013) explica, se trata de determinar si las dificultades del alumno para aprender a leer son debidas *primariamente* a un daño en el procesamiento de la lectura o son *secundarias* al daño en otros componentes.

En la figura 3 se observa un mapa mental del conjunto de manifestaciones y afectaciones que se pueden encontrar en la dislexia:



FIGURA 3. Rasgos de la dislexia

Fuente: © plataformadislexia.org (s.f).

En el caso de un alumno de más de 12 años (en la etapa de ESO), las manifestaciones serán:

- Falta de fluidez lectora y baja velocidad.
- Dificultad en la comprensión de textos.
- Falta de automatización de las normas ortográficas y de acentuación.
- Falta de automatización de operaciones matemáticas como las tablas de multiplicar.
- Dificultades en la estructuración de la expresión escrita y en el uso de signos de puntuación.
- Dificultades atencionales.
- Falta de organización y planificación adecuada del estudio de las materias.
- Dificultades para las lenguas extranjeras.
- Afectación emocional: baja autoestima, frustración, irritabilidad...
- Historia previa de dificultades de aprendizaje en la etapa de educación primaria.

En cuanto a la comorbilidad, además de dificultades emocionales, como ya hemos visto en el apartado anterior, la dislexia puede tener asociados otros trastornos de aprendizaje (ser comórbidos), por lo que realizar un diagnóstico completo y exhaustivo es imprescindible para la correcta interpretación y posterior intervención.

Son muchos los autores que en sus investigaciones sobre dislexia hablan de los trastornos asociados. Por ejemplo, Sans, Boix, Colomé, López-Sala y Sanguinetti, A. (2017) comentan en su artículo que los trastornos asociados a la dislexia más frecuentes son: TDAH, discalculia y trastornos del lenguaje oral. La alta comorbilidad con los trastornos del habla se debe a que ambos trastornos comparten las dificultades en el sistema fonológico, por eso es frecuente que los alumnos que han tenido un retraso en el habla durante la infancia, sobre todo con afectación fonológica, sean posteriormente diagnosticados de dislexia (Casas, González, López y Martín, 2015).

En la investigación, ya comentada, de Alemany (2019), de la muestra de sujetos utilizada se sacó también el porcentaje de comorbilidades entre dificultades de aprendizaje, a saber: TDAH y dislexia: 16,4%; dislexia y discalculia: 12,6%; dislexia y disgrafía: 9,4%; dislexia y disortografía: 8,9%; TDAH, dislexia y discalculia: 2,2%. El resto, el 50,5%, se entiende sin comorbilidad, aunque en esta investigación no se contempla la comorbilidad con las dificultades del lenguaje oral, que tanta relación directa tienen.

En la siguiente figura se expresan estos porcentajes en forma de gráfica explicativa.

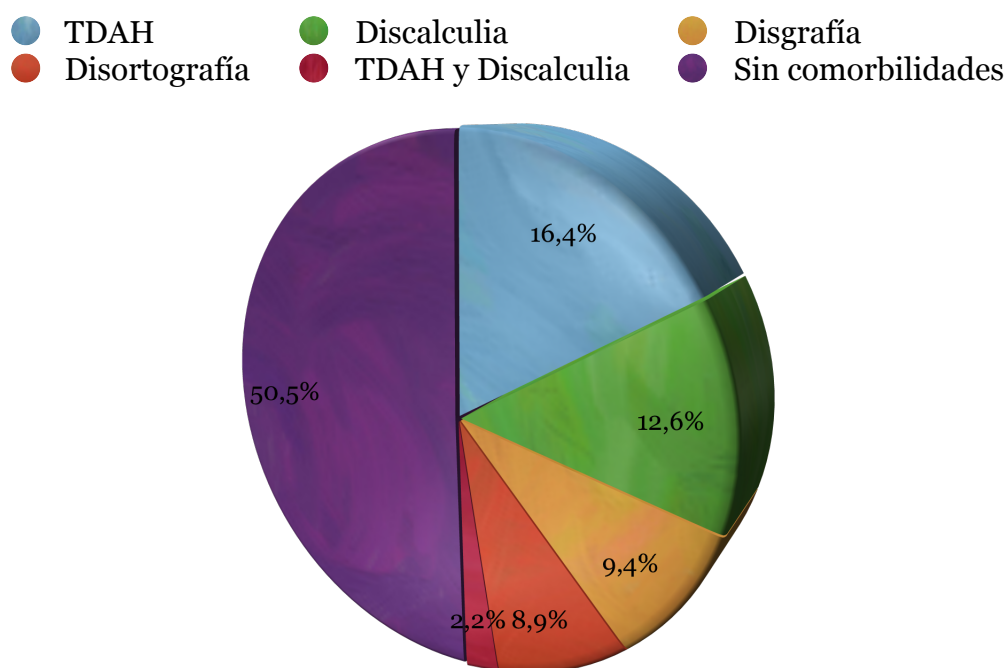


FIGURA 4. Comorbilidades

Fuente: © Elaboración propia. Información de Alemany (2019).

Como en el resto de trastornos del neurodesarrollo, el diagnóstico precoz es muy importante para poder aprovechar la plasticidad neuronal o capacidad del cerebro para crear nuevas conexiones, que en el caso de la dislexia, y con la terapia adecuada, supondría compensar las funciones afectadas desarrollando otras. En el caso de la etapa educativa que nos ocupa, el diagnóstico ya no será precoz y la plasticidad cerebral es muy baja, por tanto la reeducación se basa en la adaptación al trastorno y la búsqueda de estrategias para compensar las dificultades (Sans, Boix, Colomé, López-Sala y Sanguinetti, 2017). Dentro de la etapa, el curso de 1º de ESO sería el más temprano, y conseguir el diagnóstico en este curso supone poder brindar al alumno las medidas adaptativas más adecuadas, que le ayuden a compensar sus dificultades y garantizar así la igualdad de oportunidades que promueve y garantiza la ley, como ya se comentó en la justificación de este trabajo.

Para realizar un adecuado diagnóstico, que ayude a conocer las dificultades de aprendizaje, las funciones afectadas y la posible comorbilidad, la evaluación más recomendable, según Benedet (2013) es la neuropsicológica completa. Si volvemos a valorar la figura 3 veremos que muchos de los rasgos de la dislexia son afectaciones de las funciones ejecutivas: organización, planificación, memoria de trabajo, control inhibitorio, ejecución dual...; así como de la atención y del lenguaje. La dislexia, además, forma parte de los llamados Trastornos del Neurodesarrollo. Todo ello justifica la presencia del Neuropsicólogo como especialista en evaluar y tratar las funciones cognitivas en los Trastornos del Neurodesarrollo (Cuervo y Ávila, 2010). Esto choca de frente con la realidad ya que los D.O. de los centros

educativos no cuentan con este profesional, por lo que la evaluación deberá ser realizada por la figura del orientador, generalmente profesional de la psicología o pedagogía.

Por tanto, ateniéndonos a toda la información hasta ahora comentada, al sospechar que un alumno puede tener dislexia por parte del profesorado del centro educativo, será conveniente que el tutor rellene el cuestionario PRODISLEX (Protocolos de Actuación y Detección en Dislexia, 2010) para conocer qué porcentaje de ítems marcan la posible presencia del trastorno. Después, el D.O. del centro educativo debe realizar una recogida de información de la historia previa: conocer sus posibles antecedentes personales de dificultades de aprendizaje en la anterior etapa escolar, conocer los posibles antecedentes familiares, datos de desarrollo evolutivo, etc. Toda esta información biográfica del alumno, junto con lo aportado por el tutor del alumno, ayudará a plantear la hipótesis inicial de posible dislexia.

Por último, se llevará a cabo una evaluación individual y completa. Para ello es necesario pasar una amplia batería de pruebas, de distinto ámbito, que permita conocer las funciones afectadas y las no afectadas, así como los aspectos emocionales. Las pruebas se seleccionarán en función de las necesidades y características del alumno, y las más recomendadas para evaluar a un alumno de 1º de ESO son las siguientes:

TABLA 3. Pruebas para la evaluación psicopedagógica

ÁMBITO	PRUEBA	OBJETIVO
INTELIGENCIA	WISC-V	Conocer las capacidades cognitivas y la inteligencia ya que para poder diagnosticar la dislexia es imprescindible descartar una limitación a este nivel.
	BAS II. Escolar	<i>(No se realizan las dos pruebas, solo una, a elección del profesional. Son las dos más usadas, elegir una u otra depende de preferencias).</i>
NEUROPSICOLOGÍA	CARAS-R	Valorar la atención-concentración, la impulsividad, la memoria, las funciones ejecutivas y el nivel lingüístico.
	EMAV-2	
	NEPSY II. Bloques: -Atención y Funciones Ejecutivas. -Lenguaje. -Memoria y Aprendizaje.	
APTITUDES VISOPERCEPTIVAS	Test Figura Compleja (REY)	Valorar la madurez visoperceptiva y la coordinación oculo-manual. Saber cómo organiza y estructura la información visual, cómo la retiene y cómo la reproduce.
APTITUDES LECTOESCRITORAS	PROESC	Conocer el nivel de competencia lectora y escritora, y en qué procesos muestra mayor dificultad.
	PROLEC-SE-R	

ÁMBITO	PRUEBA	OBJETIVO
LATERALIDAD	Test Dominancia Lateral (HARRIS)	Complementar la información conociendo el nivel de afianzamiento de la dominancia.
ESTADO EMOCIONAL	SENA	Conocer el estado emocional en cuanto a: autoconcepto y autoestima, conducta, competencia emocional... Detectar los posibles riesgos de enfermedad mental. No suele ser necesario pasar las tres.
	TAMAI	
	BASC	

Fuente: © Elaboración propia.

En cuanto al diagnóstico diferencial, será necesario hacer después una exhaustiva y correcta interpretación de los resultados para valorar el trastorno primario y si tiene otro asociado.

2.3. Necesidades Educativas de los Alumnos con Dislexia

Una vez realizada la evaluación y la interpretación de los resultados, si se confirma la hipótesis de dislexia las medidas a tomar en el aula deberán ser adaptaciones no significativas, es decir, no requerirán de modificaciones en el currículo ya que el contenido será el correspondiente al curso, pero sí hay modificaciones de acceso al currículo: adaptaciones metodológicas.

En la *Disposición Adicional Única*, referida a la *atención a otros alumnos con necesidades educativas específicas*, del BOCM del 15 de julio de 2015, número 140 página 126, se establece lo siguiente:

Las instrucciones conjuntas de la Dirección General de Educación Infantil y Primaria y de la Dirección General de Educación Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, de 12 de diciembre de 2014, establecen medidas para la evaluación de los alumnos con dislexia, otras dificultades específicas de aprendizaje o trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), en las enseñanzas que recoge la presente Orden (BOCM, 2015, p. 126).

Teniendo esto en cuenta, las medidas que se establecen solo se refieren a la adaptación de las pruebas de evaluación y son las siguientes:

TABLA 4. Medidas para la evaluación de los alumnos con dislexia

Adaptación de Tiempos	El tiempo de cada examen se podrá incrementar hasta un máximo de un 35% sobre el tiempo previsto para ello.
Adaptación del Modelo de Examen	- Se podrá adaptar el tipo y el tamaño de fuente en el texto del examen. - Se permitirá el uso de hojas en blanco.
Adaptación de la Evaluación	Se utilizarán instrumentos y formatos variados de evaluación de los aprendizajes: pruebas orales, escritas, de respuesta múltiple, etc.

Facilidades: Técnicas/materiales Adaptaciones de espacios	<ul style="list-style-type: none">- Se podrá realizar una lectura en voz alta, o mediante un documento grabado, de los enunciados de las preguntas al comienzo de cada examen.- Se podrán realizar los ejercicios de examen en un aula separada.
--	---

Fuente: © Elaboración propia, información de Consejería de Educación, Juventud y Deporte (2014).

Pero esto se queda escaso al lado de lo que recomiendan los manuales, guías y asociaciones específicas sobre el tema, en los que la información se amplía significativamente y no solo en cuanto a los exámenes. En resumen, se pueden recoger de la siguiente forma:

ADAPTACIONES GENERALES

- Nunca esperar a que el alumno fracase o suspenda para empezar a poner medidas.
- Situar al alumno cerca del profesor en el aula para facilitarle el seguimiento de la clase.
- Mostrar interés por el alumno, dándole apoyo y refuerzo positivo ante sus esfuerzos.
- No obligarle a leer en voz alta.
- No pedirle que salga a la pizarra a escribir.
- Eliminar la obligación de copiar contenido de la pizarra, dárselo ya en papel (fotocopiado).
- Evitar las constantes correcciones de los errores de ortografía, nunca destacarlos.
- Reducir la cantidad de tareas a realizar de la misma temática.
- Facilitar material adaptado en todas las asignaturas: uso de mapas mentales, esquemas, apoyo visual...
- Permitir el uso de autoinstrucciones y estrategias personalizadas.
- Establecer algún tipo de señal con el niño, que no se evidencie en el aula (un guiño, una palabra...), puede ayudarle para volver a la tarea e ir regulando su conducta.
- Evaluar su progreso con respecto a sí mismo.
- Fomentar la motivación ante el aprendizaje.
- Evitar comentarios negativos en las notas o informes de evaluación, relacionado con su dificultades: "tiene que cuidar más las faltas", "debe leer más en casa"...

ADAPTACIONES EN EXÁMENES Y PRUEBAS

- Dar más tiempo para acabarlo.

- Reducir el contenido lingüístico en las consignas y enunciados.
- Hacer preguntas sencillas y directas.
- Usar apoyo visual.
- Dar los enunciados ya escritos con las palabras clave subrayadas y con espacio para su contestación.
- Reducir la cantidad de ejercicios por hoja.
- Recurrir a los exámenes tipo test siempre que sea posible.
- Recurrir a los exámenes orales, siempre que el alumno así lo prefiera.
- Dar ayuda organizativa con tablas y espacios en blanco.
- Evitar dos exámenes en el mismo día.
- Facilitar las fechas de examen con suficiente antelación.

No son Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales (ACNEEs) y por tanto no necesitan adaptaciones significativas (que afectarían al currículo), tampoco están incluidos en la ratio establecida para el apoyo del especialista en Pedagogía Terapéutica y el especialista en Adición y Lenguaje, pero es justo para los alumnos con dislexia recibir apoyo especializado durante la escolarización para ayudarles a desarrollar estrategias adaptadas a su estilo de aprendizaje y para, además, profundizar en el desarrollo de las funciones cognitivas afectadas en este Trastorno Específico de Aprendizaje. Dependerá por tanto de las posibilidades y recursos del centro, y de su implicación en la atención a la diversidad, el ampliar las medidas más allá de la adaptación metodológica de los exámenes.

En cuanto a los ámbitos, los alumnos con dislexia necesitarán estas adaptaciones en prácticamente todas las asignaturas ya que la lectura y la escritura es el medio utilizado en general en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Aun así, las asignaturas instrumentales (lengua y matemáticas) así como las lenguas extranjeras son las de mayor dificultad para estos alumnos.

En la asignatura de lengua, presentan dificultades en el uso de signos de puntuación y nexos en la expresión escrita, en la comprensión lectora y en ortografía. Como ya se comentó en el apartado anterior, los alumnos con dislexia tienen una gran dificultad para automatizar las reglas ortográficas. Además, su lectura es más lenta e ineficaz, lo que les lleva a emplear más tiempo, esfuerzo y atención. También le costará automatizar conceptos abstractos.

En matemáticas, presentan dificultades en la comprensión y resolución de problemas, en la automatización de las tablas de multiplicar, los cálculos y operaciones como: potencias, jerarquías, ecuaciones... A esto debemos añadir las dificultades en las funciones ejecutivas que tan necesarias son para llevar a cabo los pasos en orden para resolver un problema, una ecuación, una operación o aplicar una fórmula, por ejemplo.

En lengua extranjera, habitualmente inglés, las dificultades son similares a las mostradas en lengua castellana pero de forma aumentada ya que al no ser un idioma transparente

ortográficamente, la lectura y la escritura es aún más complicada al no poder hacer la conversión fonema-grafema y viceversa. Por tanto, el esfuerzo de memorización y atención que debe hacer un alumno con dislexia para aprender inglés es muy alto.

Por todo ello, los alumnos con dislexia necesitarán de una serie de adaptaciones y recursos específicos para dichas asignaturas:

TABLA 5. *Adaptaciones metodológicas necesarias para cada asignatura*

LENGUA Y LITERATURA	MATEMÁTICAS	INGLÉS
Dar prioridad a lo oral por encima de lo escrito.	Permitir tener las tablas de multiplicar, fórmulas...	Dar prioridad a lo oral por encima de lo escrito.
No penalizar por faltas de ortografía. Valorar el contenido.	Permitir el uso de calculadora.	Utilizar imágenes como apoyo visual.
Permitir el uso de autoinstrucciones.	Permitir el uso de autoinstrucciones.	Permitir el uso de traductores.
Evitar copiar enunciados de la pizarra o dictados. Darlos fotocopiados. En los dictados, dar texto con huecos en blanco para que escriba solo las palabras que falten.	Evitar copiar enunciados de la pizarra o dictados. Darlos fotocopiados.	Evitar copiar enunciados de la pizarra o dictados. Darlos fotocopiados.
Utilizar mapas mentales.	Utilizar mapas mentales.	Utilizar mapas mentales.
Permitir buscar en el texto la respuesta a las preguntas en una tarea de comprensión lectora.	Plantear los problemas matemáticos de forma clara y con las palabras clave subrayadas.	Priorizar las actividades de asociación y reconocimiento por encima de los de expresión escrita.

Fuente: © Elaboración propia

2.4. Metodologías de Intervención en Dislexia

Como ya se comentó en la revisión histórica del trastorno, al principio eran los especialistas en medicina los encargados de investigar la dislexia. Después, se amplió a otros especialistas, sobre todo psicólogos, y la investigación no ha cesado de ampliarse. Actualmente son varios los profesionales que se han especializado en el campo de la dislexia: logopedas, pedagogos, psicopedagogos, psicólogos y neuropsicólogos.

En cuanto al campo logopédico, la dislexia ha sido y sigue siendo, uno de los trastornos más abordados por los logopedas. Como ya se comentó, desde finales de los años 70 se asoció la dislexia con un déficit a nivel fonológico, e incluso con dificultades de lenguaje oral previas a las del lenguaje escrito. En el ámbito clínico, la rehabilitación de las dificultades del lenguaje escrito es una de las funciones del logopeda. En el ámbito educativo, la intervención es reeducativa y es llevada a cabo por el especialista de Audición y Lenguaje.

Los psicopedagogos y pedagogos también son profesionales habituales en la detección e intervención de la dislexia, su preparación como especialistas en dificultades de aprendizaje les hace competentes en el diagnóstico e intervención de este trastorno del aprendizaje.

Los psicólogos son fundamentales para abordar las dificultades emocionales que, como ya hemos visto, tienen asociadas los alumnos con dislexia.

Más recientemente, el neuropsicólogo es también un profesional muy importante en este Trastorno, máxime desde que el DSM-V (2013) incluye a la dislexia dentro de los Trastornos del Neurodesarrollo como Trastornos Específicos del Aprendizaje.

Bendet (2013) hace una distinción entre la intervención psicopedagógica y la neuropsicológica, atribuyendo a la primera la intervención en los retrasos pero no en los trastornos ya que su función es la de reforzar habilidades cognitivas inmaduras pero no dañadas. En cambio, el neuropsicólogo realiza una rehabilitación de las funciones cognitivas dañadas entrenando en la automatización de estrategias compensatorias.

Otros autores entienden que en el caso de los adolescentes con dislexia, debido a la edad, el objetivo prioritario será ofrecer estrategias para mejorar las técnicas de estudio y la expresión escrita. (Sans, A., Boix, C., Colomé, R., López-Sala, A., y Sanguinetti, A., 2017). Siendo así, el profesional más adecuado sería el pedagogo o psicopedagogo, además del psicólogo para trabajar los aspectos emocionales.

Dicho todo lo anterior, lo óptimo es realizar una intervención multidisciplinar ya que la dislexia requiere de un abordaje completo e integral que incluye la rehabilitación de funciones lingüísticas, funciones ejecutivas y cognitivas, desarrollar técnicas y estrategias personalizadas de estudio y trabajar los aspectos emocionales que afecten al alumno como consecuencia de su dislexia.

Existen además, numerosas técnicas, métodos, sistemas y programas que ofrecen una terapia especializada para la dislexia. Algunas de las más interesantes se explican a continuación:

2.4.1. Entrenamiento de la conciencia fonológica

Posiblemente el tipo de intervención más aplicado, más investigado y menos discutido ya que son muchos los autores que, desde el principio de las investigaciones sobre dislexia, avalan este tipo de entrenamiento como necesario para mejorar las habilidades lectoras en la dislexia.

Se trata de desarrollar en el alumno la capacidad para descomponer las palabras en unidades más pequeñas, mejorando la habilidad de manejar los sonidos del lenguaje y realizar adecuadamente la conversión fonema-grafema y viceversa, para una correcta decodificación lectora.

Las últimas investigaciones españolas con conclusiones a favor de este tipo de entrenamiento

son las de: Soriano (2007), Jiménez y Rojas (2008), Suárez (2009), Serrano y Defior (2012), Calvo et al. (2014). (Como se cita en De La Peña, 2017).

Aun así, este tipo de intervención es eficaz cuanto más precozmente se aplica, incluso mejor si es aplicada en las etapas previas al desarrollo de la lectoescritura, es decir, en educación infantil, ya que la conciencia fonológica es considerada un prerequisite lector. Por tanto, su eficacia en alumnos de ESO se reduce significativamente.

Por otro lado, este entrenamiento por sí solo no cubre todas las necesidades terapéuticas de la dislexia ya que aspectos como la fluidez o la comprensión lectora no se beneficiarían directamente de esta intervención (Shaywitz, S.B., Morris y Shaywitz, B.A., 2008).

En un estudio reciente (Gómez, Defior y Serrano, 2011) se amplía esta intervención con un programa para mejorar la fluidez que sí repercutiría en una mejora también de la comprensión lectora. Aun así, esta investigación se ha reducido al alumnado de la etapa de educación primaria (de 2º a 4º), aunque con el propósito de ampliarlo a población adolescente y adultos.

2.4.2. Metodología multisensorial: Método Orton-Gillingham y Método VAKT

En un estudio de un caso de dislexia, de Outon y Abal (2013), se observa la intervención multisensorial como positiva para la mejora de la precisión, la fluidez y la ortografía (como se cita en De La Peña, 2017).

Ambos métodos utilizan varios sentidos para el desarrollo de la lectura, especialmente de la conciencia fonológica.

El Método Orton-Gillingham se utiliza desde 1930 y ha sido probada y comprobada por miles de alumnos de todo el mundo. Se trata de método multisensorial porque se trabaja por vía visual, auditiva y táctil. (Santiuste y López, 2004).

El Método VAKT, es muy similar al anterior, utilizando para el aprendizaje de las letras las vías visual, auditiva, kinestésica y táctil. (Santiuste y López, 2004).

Son métodos de probada eficacia pero también son enfoques de intervención precoz, orientados a ayudar a los alumnos con dificultades en la lectura en las primeras fases de la dificultad, e incluso en la etapa prelectora, con el objetivo de desarrollar los prerequisites lectores. Por tanto, no es un método único para aplicar en la etapa de ESO.

2.4.3. Método ideovisual

Relacionado con la metodología multisensorial, otra forma de trabajar la lectoescritura es a través del Método Ideo-Visual de Decroly que defiende la lectura global,

partiendo de los centros de interés de los niños, entendiendo la palabra como un dibujo y no como una unión de grafemas asociados a fonemas. Este sistema es por tanto, contrario al utilizado por el entrenamiento en conciencia fonológica. El Método de Decroly defiende la lectura a través del reconocimiento visual, algo que parece ser efectivo en idiomas no transparentes (como el inglés) pero no tanto en idiomas transparentes o casi, como es el caso del español. (Ceballos, s.f., visto en UNIR-TV).

En España, la editorial Yalde (en la figura 5 de la siguiente página vemos un ejemplo) lleva este método al aprendizaje de la ortografía a través de su sistema de Ortografía Ideovisual. Dicho sistema, creado por Sanjuán en 1961, no requiere de automatizar reglas ortográficas sino que utiliza la memoria visual para asociar la letra clave ortográficamente con un dibujo relacionado semánticamente con la palabra. Añade además un punto cómico o divertido que juega a favor del aprendizaje significativo y motivante.



FIGURA 5. Juego de dominó ortográfico de la editorial Yalde

Fuente: © fundacioncadah.org

2.4.4. Propuesta de intervención multimedia

Como ya hemos visto, los alumnos con dislexia sufren de desmotivación y frustración al ser la lectoescritura el instrumento necesario para todo el proceso de aprendizaje. Afortunadamente, en la actualidad podemos aprovechar numerosas herramientas multimedia para facilitar así el acceso al currículo de estos alumnos favoreciendo además la motivación y sensación de logro.

Este tipo de herramientas sí son aplicables, y especialmente útiles, en la etapa de ESO. Se trata de poder utilizar una tablet con diversas aplicaciones que, aprovechando también las ventajas de la metodología multisensorial, pueda abordar las diferentes necesidades académicas y terapéuticas que el alumno con dislexia necesite en esta etapa. De esta forma, podrá beneficiarse de procesadores que pasan de voz a texto y viceversa para no tener que tomar apuntes en clase, o de aplicaciones que ayudan a organizar la materia de estudio en mapas mentales, esquemas, vídeos, presentaciones, organizadores de tareas...

Esto, además, no tiene que reducirse necesariamente al alumnado con dificultades de aprendizaje, las metodologías activas benefician también al resto del alumnado ya que convierte al alumno en sujeto proactivo de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Algunas de las aplicaciones más interesantes para aplicar en el aula, como herramientas de acceso al currículo, son las siguientes (pinchando en el nombre de la aplicación dirige al espacio web informativo):

- My Study Life (My Study Life, Ltd, 2017): una aplicación pensada para mejorar la productividad, la organización, planificación y gestión del tiempo de los alumnos en cuanto a sus tareas escolares.
- Explain Everything (Explain Everything, 2011): herramienta para crear contenido a través de vídeo, animaciones, explicaciones, tutoriales, presentaciones... Es también muy útil para el aprendizaje colaborativo.
- iThoughts (ToketaWare, Ltd, 2015): una aplicación muy útil para elaborar mapas mentales de forma fácil y efectiva para el aprendizaje.
- iMovie (Apple Inc, 2019): útil para que los alumnos utilicen su creatividad haciendo videopresentaciones sobre contenidos académicos.
- Keynote (Apple Inc, 2019): herramienta muy completa y versátil para preparar presentaciones de proyectos, trabajos, ideas, colaboraciones... Permite trabajar de forma colaborativa en un mismo proyecto.
- Pages (Apple Inc, 2019): editor de textos, muy intuitivo, para elaborar documentos creativos, originales y muy completos. Permite trabajar de forma colaborativa en un mismo proyecto.
- Numbers (Apple Inc, 2019): herramienta muy completa para elaborar hojas de cálculo muy vistosas, con gráficas, tablas, fórmulas... Permite trabajar de forma colaborativa en un mismo proyecto.

Otras aplicaciones útiles como complemento y apoyo al aprendizaje, pero más específicas para el entrenamiento en funciones cognitivas habitualmente afectadas en la dislexia, son (pinchando en el nombre de la aplicación dirige al espacio web informativo):

- Palabra Correcta (Velásquez, 2014): también trabaja, como la anterior, aspectos gramaticales a modo de juego, pero además incluye actividades de cultura general, vocabulario (antónimos, sinónimos, descripciones), conciencia fonológica e incluso inglés. De forma transversal, trabaja también la velocidad de procesamiento ya que tiene un tiempo límite para contestar.
- SpeedReading (Mironov, 2019): concebida como un entrenamiento en velocidad lectora, tiene una amplia gama de ejercicios para mejorar la velocidad

lectora, la memoria y la atención, así como la velocidad de procesamiento.

- Sumon (Ludei, 2011): muy útil para trabajar el cálculo mental rápido.
- Flow Free (Big Duck Games LLC, 2019): es una app muy entretenida que trabaja las funciones ejecutivas de organización y planificación, así como la orientación espacial.
- Lumosity (Lumos Labs, Inc, 2019): es una aplicación muy completa destinada al entrenamiento de todas funciones cognitivas en general. También tiene versión online para usarla con el ordenador.
- PhotoMath (Photomath, Inc, 2018): es una aplicación muy completa y útil para resolver operaciones matemáticas complejas, aprender los pasos a seguir para resolverlo, obtener gráficas...
- Cómic Life (Plasq, LLC, 2011-2019): una herramienta muy atractiva y divertida para los alumnos ya que permite elaborar diferentes tipos de textos (cómic, diálogos, carteles publicitarios...) de una forma rápida, fácil pero muy motivadora.

Además de las posibilidades para facilitar el acceso al currículo, la metodología multimedia también se aplica fuera del aula, es decir, de forma terapéutica con actividades que desarrollen la capacidad de atención-concentración, organización y planificación, memoria a corto plazo, etc.

En esta línea, existen varios métodos interactivos, desarrollados por especialistas y entidades educativas, para la intervención de la dislexia, y aunque están orientados a la etapa de mayor plasticidad cerebral, algunos también abarcan mayor edad y se pueden utilizar en la ESO. Estos son (pinchando en el nombre del programa dirige al espacio web informativo):

- Método Glifing (Glifing. S.L., 2016): es un método de evaluación y entrenamiento de la lectura a través de un juego online con diferentes niveles y actividades para trabajar: flexibilidad cognitiva y atención, conciencia fonológica, reconocimiento de palabras y vocabulario, comprensión lectora, memoria de trabajo, ortografía... Se establecen sesiones de 10-15 minutos, 4 días a la semana. Tiene la opción de elegir la etapa de ESO en la configuración pero no el curso en concreto del alumno.
- Tradislexia (Ocide Asesores, S.L., s.f): juego interactivo dirigido a alumnos desde 2º de educación primaria hasta 4º de ESO. El objetivo es entrenar todos procesos cognitivos afectados en los alumnos con dislexia (conciencia fonológica, ortografía, comprensión lectora...) Es un videojuego muy atractivo para los adolescentes por su estética, ya que tiene una apariencia en diseño similar a la de otros videojuegos no educativos. Establece una media de 15

sesiones de 40 minutos para completar el juego, aunque dependerá del sujeto que lo realice.

- Dytective (Carnegie Mellon, 2016-2019): es un herramienta creada por "Change Dyslexia" que tiene doble función: por un lado detectar a través de un test, y por otro intervenir a través de un juego interactivo con el que se trabaja mediante 42.000 ejercicios las dificultades de los alumnos con dislexia englobadas en: competencias lingüísticas, memoria de trabajo, funciones ejecutivas, rendimiento o desempeño y procesos perceptivos.

2.4.5. Otras terapias

La dislexia es un trastorno tan habitual y con tanta trayectoria en investigación que nunca dejan de aparecer nuevos métodos o terapias que prometen ser la solución pero que no siempre lo pueden demostrar ya que no tienen evidencias positivas concluyentes sobre los beneficios en la lectura.

Algunas de estas terapias, sin suficientes datos científicos que avalen su eficacia, son (Ripoll y Aguado, 2014):

1. Terapia Visual.
2. Entrenamiento en integración auditiva: Método Tomatis.
3. Lentes Tintadas.
4. Entrenamiento Perceptivo-Motor: Brain Gym, Programa Frostig, Método Padovan.
5. Técnicas Quiroprácticas: Cinesiología y Osteopatía.
6. Método Davis.
7. Neurofeedback.
8. Musicoterapia.
9. Dieta.

3. Propuesta de Intervención

3.1. Presentación de la Propuesta

Una vez revisada la situación actual, entendemos que la dislexia es un trastorno muy frecuente y, por su carácter perdurable, presente a lo largo de la vida de quien la padece. En el caso de la etapa de secundaria, como hemos visto, su prevalencia es también muy alta y además, si las dificultades no son abordadas adecuadamente, puede ser un factor de riesgo para el fracaso escolar.

La legislación actual contempla medidas compensatorias para que los alumnos con dislexia en la etapa de secundaria puedan terminar sus estudios, aplicando para ello adaptaciones metodológicas y garantizando así la atención a la diversidad que a su vez evitaría el fracaso escolar. Aun así, y como se ha visto en el apartado del Marco Teórico, concretamente en el punto 2.3., las medidas que se establecen por ley solo son aplicables a la evaluación de los alumnos, pero como se ha visto después en ese mismo apartado, las necesidades reales de los alumnos con dislexia van más allá de la adaptación metodológica de los exámenes.

Atendiendo a lo expuesto en el apartado Justificación de este trabajo, los puntos 6 y 7 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, en su Capítulo III, artículo 22, dice que los centros tendrán autonomía para decidir qué medidas de atención a la diversidad tomar para adecuarse a las necesidades del alumnado. Por tanto, esta propuesta no se limitará solo a lo establecido por la ley para los alumnos con dislexia (adaptaciones metodológicas en los exámenes) sino que, esta propuesta tendrá en cuenta las necesidades reales del alumno, y llevará a cabo una actuación completa que irá desde la detección hasta la intervención global, pasando por una evaluación exhaustiva.

Por tanto, la propuesta será:

- Detectar y diagnosticar, en el contexto educativo, para después intervenir adecuadamente en un alumno con dislexia en el curso de 1º de ESO, con el objetivo de brindarle las medidas adecuadas a sus necesidades para el correcto desarrollo de su escolaridad y de sus capacidades.

Una vez diagnosticada la dificultad, será necesario un enfoque integral de actuación, es decir, conllevará el trabajo coordinado del alumno, profesorado, D.O., la familia e incluso de los profesionales externos al centro que pueda necesitar el alumno.

Teniendo en cuenta lo expuesto en el apartado 2.4., el enfoque metodológico que se utilizará en el aula será el multimedia (con apoyo multisensorial), ya que sería el más adecuado a las características del alumno por edad, así como a las necesidades educativas de la dislexia en esta etapa, fomentando con ello la motivación y el protagonismo en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta propuesta, una vez diagnosticado el trastorno específico de aprendizaje, se propondrán algunas medidas de acceso al currículo para las asignaturas de lengua y matemáticas, tanto en las clases diarias como en los exámenes. Además, se propondrán sesiones en pequeño grupo con los especialistas de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje.

3.2. Contextualización de la Propuesta

3.2.1. Contexto educativo

El alumno, objeto de la propuesta, está escolarizado en 1º de ESO en un Colegio de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria (CEIPSO) Público, que ofrece desde 1º de Educación Infantil hasta 4º de Educación Secundaria Obligatoria. El centro no es bilingüe y tiene 790 alumnos repartidos en dos líneas por curso. El centro educativo está ubicado en el norte de Madrid, en una zona residencial tranquila pero con abundantes servicios públicos y privados.

Desde hace tres cursos, se utiliza en el centro una metodología multimedia, en la que los alumnos no utilizan libros físicos sino que ellos mismos realizan el contenido de estudio, junto con los profesores, a través de aplicaciones educativas que utilizan en su herramienta de estudio: iPad. Aun así, también utilizan cuadernos donde practican diferentes ejercicios, actividades, expresión escrita... Los exámenes se realizan en formato tradicional, es decir, en papel ya que es lo que establece la ley, pero los controles u otro método de evaluación no tienen que ser necesariamente en papel.

Es un centro comprometido con la atención a la diversidad y contempla un Plan de Acción para Alumnos Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAEs) en el que están incluidos los Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales (ACNEEs) pero también otros alumnos como los que tienen dislexia, altas capacidades, TDAH, TANV (Trastorno del Aprendizaje No verbal), esto implica la posibilidad de otorgarles apoyo del especialista en Pedagogía Terapéutica y/o Audición y Lenguaje, siempre que no afecte negativamente al funcionamiento del centro ni al resto del alumnado del centro, sea a no de necesidades.

El CEIPSO cuenta con un D.O. que está formado por el siguiente personal:

- Jefa de Departamento: Orientadora.
- Un especialista en Audición y Lenguaje (en adelante AL), a tiempo completo.
- Dos especialistas en Pedagogía Terapéutica (en adelante PT), a tiempo completo.
- Una Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad (PTSC), compartida con otros dos centros educativos. Acude aquí todos los martes.

Dentro de las actuaciones del D.O. está colaborar en el diseño y aplicación del Plan de Atención a la Diversidad. Según la Orden 2398/2016, de 22 de julio (BOCM de 9 de agosto) existen diferentes actuaciones dentro de las medidas de atención a la diversidad:

- Medidas de apoyo ordinario.
- Medidas de apoyo específico para los ACNEEs.

- Medidas de apoyo específico para los alumnos con altas capacidades intelectuales.
- Medidas de apoyo específico para los alumnos de incorporación tardía al sistema educativo.
- Medidas de apoyo específico para los alumnos con dislexia, dificultades de aprendizaje o TDAH.
- Programas de Mejora de Aprendizaje y Rendimiento (PMAR).

La ratio legal de 12 ACNEEs por cada PT no estaría totalmente cubierta, por lo que se podría incluir en esta medida a alguno de los ACNEAEs, estos son: alumnos altas capacidades intelectuales, los alumnos con TDAH, alumnos con TANV y los alumnos con dislexia.

3.2.2. Presentación del caso

A mediados de noviembre de 2018, con el curso 2018-2019 iniciado, acude al D.O. la tutora del curso de 1º ESO, clase B, para consultar a la orientadora sobre un alumno que le preocupa especialmente ya que:

- Le cuesta seguir el ritmo de la clase. Nunca termina de copiar lo que se pone en la pizarra o lo que se dicta.
- Desconecta con mucha frecuencia.
- Aún no se ha adaptado bien al grupo, parece no tener confianza con sus compañeros.
- Le cuesta llevar a cabo actividades que requieran lectura y escritura.
- Abandona las tareas.
- Las asignaturas donde tiene más dificultad son:
 - Lengua y Literatura: le cuesta aprender las categorías gramaticales y el análisis morfológico de las mismas. Unido a dificultades en la comprensión lectora y en la expresión escrita. En los exámenes nunca saca más de un 4.
 - Matemáticas: aunque está algo más motivado, comete errores en los cálculos, incluso en los más básicos, y en la resolución de problemas. Todos los contenidos de geometría los lleva muy bien y saca buenas notas.

Aun así, comenta que al utilizar el centro una metodología multimedia, siempre que tiene que usar el iPad para hacer proyectos o actividades suele realizarlo con mayor interés, pero como los exámenes no pueden realizarse con el iPad es donde más dificultades observa ya que no

termina nunca de contestar a todo, y lo que contesta lo hace con pobreza y con numerosas faltas de ortografía.

En la recogida de información con el D.O., la tutora comenta que el alumno (en adelante G.P.), acaba de mudarse a Madrid desde Guadalajara. En su anterior ciudad cursó hasta 6º de educación primaria, habiendo repetido en 3º, en un colegio concertado bilingüe. La familia, con la que se entrevistó recientemente, comentó a la tutora que el niño mostró siempre muchas dificultades de aprendizaje, ellos empezaron a notarlo desde el último curso de infantil pero en el centro educativo les decían que era cuestión de madurez. Aun así, ellos apuntan que su hijo G.P. ha tenido que hacer siempre grandes esfuerzos para aprobar, que tenía que dedicar más tiempo que los demás y que se sentía constantemente frustrado por sus notas ya que no reflejaban su esfuerzo, especialmente en inglés, lengua y matemáticas, lo que le ha llevado a tener cada vez menos motivación e interés por aprender. Les preocupa que esté constante enfadado, apático y muy poco comunicativo.

Ante esta consulta, la orientadora decide realizar las siguientes actuaciones:

1. Entrevistar a la familia para hacer una recogida de información más exhaustiva encaminada a conocer los antecedentes, la historia escolar y las necesidades actuales, que sirvan de base para establecer la hipótesis de trabajo.
2. A la vez, le solicita a la tutora que rellene el cuestionario PRODISLEX para valorar los indicadores de dislexia.
3. Conversación personal con el alumno para conocer sus inquietudes y su propia impresión sobre su situación actual, su adaptación, su motivación... Y explicarle el proceso de evaluación que se va realizar para contar con su colaboración.

En la entrevista familiar, mantenida el 28 de noviembre de 2018, se recogen como datos relevantes los siguientes:

G.P. vive en una familia estructurada, con sus padres, y un hermano menor de 8 años. Recientemente se han mudado de Guadalajara a Madrid, llevando aproximadamente seis meses residiendo en su nuevo domicilio.

Según la valoración de los padres, G.P. tiene una buena relación con ellos aunque a veces le notan taciturno y poco comunicativo.

Apuntan además que con su madre surgen conflictos por temas académicos y por desobediencias, quizá propias de la edad. Es cariñoso con ella pero no se deja ayudar.

Con su padre mantiene una buena relación y acepta de mejor grado sus normas. El padre se ve reflejado en muchas cosas en su hijo ya que comenta que él de pequeño también tuvo

muchas dificultades de aprendizaje y que le costó mucho superar la etapa obligatoria. Comenta que de adulto se ha planteado la posibilidad de tener dislexia ya que la lectoescritura sigue siendo su punto débil.

En cuanto a las normas y límites, G.P. siempre busca tener la razón, protesta y está en contra con frecuencia, finalmente acata lo que le dicen sus padres, pero con muestras de enfado y desacuerdo.

En cuanto a su desarrollo evolutivo, se apuntan como datos relevantes los siguientes:

- Fecha de nacimiento y edad actual: 6 de julio de 2005, 13 años y 4 meses.
- Desarrollo normal del embarazo.
- Parto natural y a término.
- No presenta enfermedades a destacar.
- No ha presentado problemas de vista ni oído. Revisiones anuales correctas.
- Siempre ha tenido dificultades en el sueño y actualmente presenta sueño intranquilo, habla por la noche y alguna vez se despierta.
- Inició el gateo a la edad de 6-7 meses.
- Inició la deambulación a los 15 meses.
- Edad normal de aparición de las primeras palabras, con un desarrollo adecuado del vocabulario y de la construcción de frases, pero no se le entendía hasta los 4 años.
- Durante la etapa de educación infantil y primer curso de primaria, tuvo dificultades en el habla que fueron tratadas por la especialista de Audición y Lenguaje del colegio.
- Estuvo escolarizado en un colegio concertado de Guadalajara, donde la familia residía, desde los 3 años, y donde repitió 3º de educación primaria.
- Siempre ha tenido dificultades de aprendizaje pero nunca no ha recibido apoyo en el colegio (excepto AL por el habla). Desde la repetición de curso, ha tenido profesores particulares en casa que le han ayudado a aprobar pero creen que no es la solución ya que sigue teniendo dificultades.

En cuanto a la situación actual, los padres indican:

- A nivel de psicomotricidad fina, presenta una grafía descuidada. Sus padres comentan que no respeta bien el espacio de la línea y que se tuerce en los renglones.
- A nivel de psicomotricidad gruesa, comentan que es muy bueno en deporte.

- En su dominancia, es totalmente diestro (de mano y de pierna).
- En el área de razonamiento, los padres observan un nivel adecuado. Donde ven más dificultades es en la comprensión lectora y la resolución de problemas.
- A nivel social destacan que hace amigos enseguida. Presenta buenas habilidades sociales, pero le está costando la adaptación al nuevo centro y a la ciudad en general. Creen que echa de menos a sus amigos de Guadalajara.
- Entre sus intereses destacan los deportes, la *videoconsola*, tocar la guitarra y cuando estaban en Guadalajara pasa mucho tiempo con los amigos.
- Como antecedentes familiares destacan que un tío paterno (hermano pequeño del padre) tiene dislexia y el padre cree que él también puede tenerla.
- Los padres de G.P. le describen como un niño muy sociable y simpático, pero también desordenado y con poca paciencia. Destacan que no le gusta perder, siempre han observado en él baja tolerancia a la frustración.
- A nivel emocional, les preocupa que pueda tener una autoestima baja ya que con frecuencia dice de él mismo que es tonto, que nunca va a poder sacar las notas que ellos esperan y que no sirve para nada.
- En cuanto a su actitud frente al aprendizaje, sus padres mencionan que ha mejorado un poco desde que está en este instituto ya que el uso del iPad en lugar de libros le motiva más, pero aún ven que le cuesta tener hábito de estudio diario, le ven apático y desmotivado. Sus padres han intentado favorecer un clima de estudio y hábito adecuado, pero a G.P. no le gusta que sus padres le ayuden. Le han propuesto tener un profesor particular de apoyo pero él se niega, dice que no lo necesita.

Comentan además, que antes de trasladarse a Madrid, en la última tutoría que tuvieron en el anterior colegio, el tutor les comentó que creía que podía tener Déficit de Atención y les recomendó llevarle al neurólogo. Ellos aún no lo ha podido hacer por la mudanza, y al ser nuevos en la ciudad solicitan recomendación para llevarle a un especialista.

Al terminar esta recogida de información la orientadora les plantea las siguientes actuaciones:

- Realizar una evaluación psicopedagógica desde el propio D.O. para conocer sus dificultades y necesidades actuales.
- Rebajar el nivel de exigencia en casa, reducir el nivel de presión, darle más espacio y seguridad, evitando mensajes que puedan inducirle a pensar que está fracasando o no cumpliendo las expectativas de sus padres. En cambio, es

conveniente motivarle y reforzar positivamente aquello que se le da bien, así como sus esfuerzos por pequeños que sean.

- Se les da también información sobre recursos de ocio juvenil por la zona para que pueda conocer y descubrir algo que le pueda resultar de interés.
- Además, se les recomienda esperar a los resultados de la evaluación para acudir, o no, al especialista en neurología.

El cuestionario PRODISLEX confirma la sospecha de posible dislexia ya que la tutora marcó como presente, y por tanto como indicador positivo, gran parte de los ítems, algunos de los cuales (se han seleccionado los más relevantes) son los siguientes:

- Presenta dificultades de lectura.
- Presenta dificultades de escritura.
- Aversión a la lectura y la escritura.
- Omite o añade letras, sílabas o palabras (omisiones y adiciones).
- Cambia letras por otras (sustituciones).
- Comete un número elevado de faltas de ortografía.
- Le cuesta integrar las reglas ortográficas.
- Presenta dificultades a la hora de identificar conceptos morfosintácticos.
- Comete un número elevado de errores de puntuación (lectura y escritura).
- Presenta dificultades para seguir las lecturas colectivas (se pierde).
- Presenta dificultades a la hora de identificar géneros literarios (poesía, teatro, narrativa...).
- No le gusta leer en público.
- Presenta dificultades de escritura al dictado (no sigue, se pierde).
- Presenta dificultades en la copia (pizarra, texto impreso...).
- 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.
- Dificultades en el cálculo mental.
- Presenta dificultades en el recuerdo de las tablas de multiplicar.
- Presenta dificultades en la comprensión y resolución de los problemas.
- Le cuesta organizarse (pupitre, deberes, objetos personales).

- Le cuesta acabar las tareas y/o deberes en el tiempo esperado.
- Presenta dificultades a la hora de recordar información recibida por la vía de la lectura.
- Presenta dificultades de atención.
- Es emocionalmente sensible.
- Tiene un mayor grado de curiosidad, creatividad e imaginación.
- Se cansa con facilidad.
- Parece tener baja autoestima.
- Dificultades de adaptación social.

En la conversación mantenida después con el alumno, la orientadora detecta en él muy baja motivación por el estudio, sensación de fracaso y de no ser capaz. Además, tiene baja autoestima y da la sensación de cierta pasividad o indefensión ante su situación ya que apunta que no le aporta nada estudiar ya que el esfuerzo que hace no se ve en el resultado. No le gusta leer, echa de menos a sus amigos de Guadalajara, aunque sigue quedado con ellos a veces, y cree que en su casa sus padres le exigen o esperan de él demasiado.

En esta misma conversación, la orientadora le explica a G.P., desde la empatía, que le gustaría iniciar un proceso de evaluación para conocer mejor la situación que le está causando ese malestar y esa sensación de fracaso para después plantear las mejoras necesarias para ayudarlo a compensarlo. Le explica en que consiste todo el proceso y G.P. muestra su acuerdo y se compromete a colaborar de forma activa en el proceso.

3.2.3. Proceso de evaluación psicopedagógica del caso

Una vez recogida toda la información, la orientadora selecciona las pruebas adecuadas a la hipótesis de posible dislexia y adaptadas a las características del alumno.

Las pruebas elegidas y el resumen de los resultados son los siguientes (en el Anexo 1 se desarrollan las puntuaciones obtenidas en cada prueba):

WISC-V

Escala para la evaluación de la inteligencia en niños y adolescentes, en su quinta versión, elaborada por Wechsler, en 2015.

Según los resultados obtenidos por G.P. en esta prueba, con un CIT: 100, se descarta la afectación intelectual, por lo tanto sus dificultades de aprendizaje no son debidas a un déficit intelectual o de capacidad.

Por otro lado, tiene mayores dificultades en las pruebas de memoria de trabajo y velocidad de procesamiento, siendo más competente en pruebas que requieran el razonamiento lógico.

CARAS-R

Test de percepción de diferencias (revisado,) creado en 2012 por Thurstone y Yela. Esta prueba tiene el objetivo de valorar la capacidad atencional del sujeto así como la impulsividad.

Los resultados obtenidos en esta prueba indican una capacidad media en atención selectiva visual, así como un control de la impulsividad adecuado para su edad.

Por tanto, esta prueba descartaría las dificultades atencionales presentes en un trastorno por déficit de atención (TDA).

EMAV-2

Las Escalas Magallanes de Atención Visual, creadas por García y Magaz en 2011, tienen el objetivo de evaluar la atención sostenida durante un tiempo y la eficacia de atención de niños y adolescentes.

En el caso de G.P. se pasó el nivel 2 ya que es el que corresponde por edad.

Los resultados indican una calidad atencional, en la localización y codificación, situada en un nivel medio-bajo, pero sin dificultades significativas. En cambio, su atención sostenida es menor de lo adecuado por edad debido, especialmente, a la lentitud de la respuesta.

NEPSY II

Batería creada por Korkman, Kirk y Kemp (2007) para evaluar el desarrollo neuropsicológico de niños y adolescentes con el objetivo de diagnosticar posibles trastornos y diseñar la intervención más adecuada. Consta de 6 bloques: Atención y Función Ejecutiva, Lenguaje, Memoria y Aprendizaje, Percepción Social, Procesamiento Visoespacial, Sensoriomotor.

En el caso de G.P., se han pasado dos bloques: Atención y Funciones Ejecutivas, y Memoria y Aprendizaje. Según los resultados, G.P. no tiene dificultades significativas en ninguno de los aspectos valorados y obtiene un perfil armónico de puntuaciones ya que no hay ninguna puntuación que despique ni hacia arriba ni hacia abajo, quedándose en un nivel medio en general.

REY. TEST DE LA FIGURA COMPLEJA

Test de Copia y de Reproducción de Memoria de Figuras Geométricas Complejas, creado por André Rey en 1941, para detectar los posibles trastornos neurológicos relacionados con problemas de carácter perceptivo o motriz, y la memoria visual de las personas.

Los resultados de G.P. en esta prueba indican una capacidad media tanto en copia como en memoria en las puntuaciones de exactitud y riqueza. En cambio, el tiempo empleado ha sido muy alto.

PROLEC-SE-R

Batería de Evaluación de los Procesos Lectores en Secundaria y Bachillerato (revisada), creada por Cuetos, Arribas y Ramos (2016) para evaluar los procesos cognitivos que intervienen en el proceso lector (léxico, sintáctico y semántico).

Existe la opción de pasar solo algunas subpruebas para hacer un *screening*, pero en el caso de G.P. se ha realizado la batería completa para conocer mejor su competencia lectora.

Atendiendo a los resultados, las dificultades de G.P. son compatibles con un **Trastorno Específico del Aprendizaje** con dificultad en lectura. Los aspectos en los que tiene mayor dificultad son:

- Decodificar palabras asociando grafema con fonema.
- Comprender oraciones y textos escritos.
- Velocidad lectora.

PROESC

Prueba para la Evaluación de los Procesos de Escritura, elaborada por Cuetos, Ramos y Ruano (2002), con el objetivo de conocer el nivel de desarrollo de los procesos cognitivos relacionados con la escritura en el sujeto evaluado.

Los resultado de G.P. indican dificultades en la escritura no esperadas por su edad y curso escolar. Sus puntos débiles en esta prueba, y que por tanto se deberá trabajar, son:

- Las reglas ortográficas, lo que indicaría que no están afianzadas.
- La expresión escrita en cuanto al contenido (pobreza de vocabulario y expresiones) y en la coherencia y estilo ya que se observa falta de organización, expresiones mayoritariamente simples y falta de nexos de unión que den sentido a la historia.

De forma cualitativa se observa lentitud en la redacción y grafía a veces ilegible.

SENA

Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes, creado por Fernández-Pinto, Santamaría, Sánchez-Sánchez, Carrasco y del Barrio (2015), con el objetivo de detectar problemas emocionales y de conducta en niños y adolescentes. El sistema se realiza a través de un cuestionario a cumplimentar por tres partes: autoinforme, escuela y familia.

Según los resultados obtenidos por los tres cuestionarios, se observan dificultades emociones en G.P., como baja autoestima, decaimiento, falta de interés, falta de control emocional, descuido y desorden, así como problemas de aprendizaje (compatibles con Trastorno Específico de Aprendizaje).

Será necesario por tanto intervenir en este aspecto para conseguir una evolución positiva en las funciones cognitivas necesarias para el aprendizaje escolar.

Una vez corregidas todas las pruebas y analizados los resultados, la conclusión confirma la hipótesis de **Dislexia**, aunque esta parece ser de tipo leve.

Además, y como es habitual en este **Trastorno Específico de Aprendizaje**, existe una afectación emocional que requiere de intervención externa por parte del especialista en psicología clínica.

Las orientaciones por tanto serán:

- Realizar una propuesta de intervención educativa, con la colaboración de la tutora, que conlleve actuaciones dentro y fuera del aula:
 - Actividades adaptadas de acceso al currículum en las asignaturas con mayor dificultad: Lengua y Literatura y Matemáticas.
 - Apoyo de PT y AL.
 - Adaptaciones metodológicas en la realización de exámenes.
- Derivar al especialista en Psicología, dando a la familia información variada sobre los gabinetes y especialistas de la zona.
- Explicar bien los resultados a la familia y las actuaciones que se llevarán a cabo en el centro educativo. Además, se les darán pautas para mejorar el ambiente en casa y reducir el nivel de exigencia y/o expectativas, aceptando y respetado sus dificultades.
- Explicar los resultados al alumno, haciendo hincapié en que sus dificultades no dependen de él ni son culpa suya, y que se va a realizar un plan de actuación en el que será totalmente necesaria su implicación para conseguir resultados

positivos, haciéndole saber que todos los profesores serán informados de su situación y necesidades.

- Acudir al médico especialista en neurología con el informe psicopedagógico para que valore la conveniencia de complementar la evaluación y realizar el dictamen adecuado al caso.
- Realizar seguimiento y una estrecha coordinación entre todos los agentes implicados: alumno - profesores - D.O. - familia - psicólogo externo.

3.3. Intervención Dentro y Fuera del Aula

Una vez realizada la evaluación psicopedagógica, se procede a llevar a cabo la respuesta educativa específica para alumnos con dislexia. En este caso, al ser leve, y teniendo en cuenta la clasificación del DSM-V (APA, 2013), podemos esperar que recibiendo una adaptación metodológica en el aula, especialmente en la realización de exámenes, y con apoyo de PT y AL, podrá compensar sus dificultades y mejorar su rendimiento en las asignaturas que más trabajo le cuestan actualmente: Lengua y Literatura y Matemáticas.

Esta propuesta de intervención será llevada a cabo durante el segundo trimestre del curso 2018-2019, pudiéndose ampliar al tercer y último trimestre del mismo curso, si fuese necesario y los recursos así lo permitiesen. Con el inicio del siguiente curso escolar, la propuesta deberá ser revisada y actualizada a las necesidades del alumno.

El acceso a los contenidos están facilitados por la metodología multimedia seguida por el propio centro como proyecto educativo, utilizará las mismas aplicaciones que el resto de sus compañeros pero se establecerán con él las actividades más adecuadas para los contenidos a trabajar y las adaptaciones en la evaluación de los contenidos.

Una de las medidas de acceso al currículum más importantes que se tomarán en este caso, y para todas las asignaturas, será no utilizar cuaderno físico, se reemplazará por las aplicaciones del iPad para facilitarle la velocidad y la eficacia que necesita para luego estudiar los contenidos sin faltas de ortografía ni gramaticales, y de forma completa y adecuada.

En la asignatura de lengua y literatura se propondrán objetivos del segundo trimestre pero seleccionado aquellos en los que el alumno pueda tener mayor dificultad de acceso.

En la asignatura de matemáticas, se trabajarán los objetivos relacionados con operaciones de cálculo (de distinto tipo) y de resolución de problemas.

Por otro lado, en el resto de objetivos, competencias y contenidos del trimestre, el alumno seguirá el mismo ritmo que el resto de la clase con las adaptaciones generales que se propondrán también para todas las asignatura, durante todo el curso, y que será las siguientes:

- Situar al alumno en los sitios más cercanos al profesor para que pueda seguir la clase con más facilidad y pueda también ser reconducido cuando se despiste.
- Evitar la copia de enunciados, escritos de la pizarra, textos..., en su lugar darle el texto en formato digital o fotocopiado.
- Usar grabadoras de voz (como la del propio iPad) que pase a texto lo que recibe, para no perder la clase tomando apuntes de forma poco efectiva.
- Evitar la lectura en voz alta. Si tiene que leer, como parte de la actividad del aula, darle previamente el texto que deberá leer para que pueda preparárselo.
- Permitir el uso de la calculadora en los problemas matemáticos y tener a su disposición las fórmulas matemáticas no automatizadas.
- No corregir ni destacar los errores ortográficos.
- No pasar los exámenes hechos entre compañeros para que sean corregidos entre ellos, eso solo pone en evidencia sus dificultades (y las de los demás si las tuviesen).
- Reducir la cantidad de ejercicios del mismo contenido.
- Establecer con el alumno una señal (toque sutil en el hombro o en la mesa, por ejemplo) que no se evidencie en el aula pero que le haga entender que está despistado y debe volver a atender. Esta señal será pactada con el alumno y utilizada por todos los profesores.
- Evitar comentarios negativos en exámenes, notas, evaluaciones... que hagan alusión a sus dificultades: "cometes demasiadas faltas de ortografía", "tienes que leer más", "debes estar más atento"...
- Darle refuerzo positivo por cada esfuerzo que realice, por pequeño que sea.

Las pautas y orientaciones personalizadas que se darán a la familia serán:

- Conocer la aplicación My Study Life para poder ayudar y supervisar a G.P. en su gestión de tareas académicas.
- Conocer las estrategias y autoinstrucciones que G.P. deba usar también en casa para poder fomentar el uso de las mismas.
- Es muy importante reforzar los aspectos positivos que G.P. tiene, y mostrarle confianza en sus capacidades.
- Que muestren un acercamiento al niño, haciéndole sentir que están interesados en sus gustos y que valoran muy positivamente sus aportaciones a la familia. Es

importante que G.P. tenga funciones en casa que le hagan sentirse útil y necesario, y que sea reforzado por ello de forma positiva.

- Es importante ofrecerle expectativas positivas en cuanto al desarrollo de sus capacidades, así como mensajes positivos que valoren su esfuerzo y logros.
- Es conveniente que los padres de G.P. establezcan con él objetivos diarios relacionados con el orden, la responsabilidad y la convivencia en casa. Estos objetivos deben ser concretos y muy realizables, de cara a que se pueda ir revisando su consecución y pueda llevar a G.P. a un autoanálisis positivo de aquello que va consiguiendo. De ese modo se podrá ir aumentando su sensación de logro.
- Es necesario que mantengan una coordinación y comunicación fluida con su psicóloga clínica y con la tutora del colegio, para así intercambiar información y trabajar en la misma línea. Del mismo modo, el centro (D.O. y tutora) necesitarán el contacto de la psicóloga para poder tener coordinación.
- Interactuar de forma lúdica con G.P. a través de, por ejemplo, aplicaciones para el iPad. Las recomendadas para estimular funciones cognitivas y contenido académico son las siguientes: Palabra Correcta, Flow Free, SpeedReading, Sumon y Lumosity.

3.3.1. Objetivos específicos y académicos

Para llevar a cabo la propuesta de intervención, durante el segundo trimestre escolar, se programarán una serie de objetivos en función de las necesidades y dificultades detectadas.

Algunos son *objetivos específicos*, es decir, los relacionados con las funciones cognitivas afectadas en la dislexia, y otros son *objetivos académicos*, es decir, relacionados con contenidos del currículo que actualmente más trabajo le cuesta adquirir. Estos objetivos son:

1. Mejorar la exactitud lectora.
2. Aumentar la velocidad lectora.
3. Desarrollar la comprensión lectora.
4. Mejorar la ortografía.
5. Desarrollar estrategias para la expresión escrita.
6. Aumentar la capacidad de atención-concentración.
7. Adquirir y afianzar aspectos gramaticales tales como: distinguir las categorías y analizar morfológicamente.

8. Aprender y diferenciar los tipos de texto: narrativos, formales y publicitarios.
9. Desarrollar estrategias efectivas para realizar operaciones matemáticas con decimales.
10. Mejorar la comprensión y resolución de problemas.

Otros objetivos que también se trabajarán con el alumno son:

11. Aumentar la eficiencia para acabar las tareas y los exámenes.
12. Mejorar la motivación y el autoconcepto frente al estudio.
13. Desarrollar estrategias para la organización, planificación y gestión del tiempo.
14. Mejorar la adaptación y colaboración en el aula.
15. Fomentar la sensación de avance y logro académico.

Por otro lado, se trabajarán objetivos conductuales o actitudinales que se pactarán con el alumno cada semana, dándole un feedback al finalizar la semana. Estos objetivos se irán planteando en función de las necesidades observadas por la tutora, y podrán ser del tipo:

- Tener la mesa recogida (solo con lo necesario) y la cajonera ordenada.
- Traer y llevar de casa-colegio-casa el material necesario.
- Levantar la mano y preguntar las dudas.
- Participar activamente en las actividades de grupo.

3.3.2. Competencias

Con los objetivos propuestos, las competencias que se van a trabajar, relacionadas con dichos objetivos (con el número correspondiente del anterior apartado), son:

TABLA 6. *Competencias básicas y la relación de objetivos que las trabajan*

COMPETENCIAS	OBJETIVOS
CCL : Competencia en comunicación lingüística.	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8.
CMCT: Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.	9, 10.
CD: Competencia digital.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13.
*CPAA: Competencia para aprender a aprender.	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 13.
CEC: Conciencia y expresiones culturales.	5 y 8.
CSC: Competencias sociales y cívicas.	6, 8, 12, 13, 14, 15

Fuente: © Elaboración propia

**Prácticamente todos los objetivos van a desarrollar esta competencia ya que la metodología multimedia utilizada es totalmente activa y depende del alumno la creación del contenido que deberá estudiar.*

3.3.3. Contenidos

Atendiendo a los objetivos académicos y a las competencias, los contenidos (temas) a trabajar durante esta propuesta serán:

Lengua y Literatura:

- El sustantivo.
- El verbo.
- El determinante.
- El adjetivo.
- El pronombre.
- El adverbio.
- Preposiciones y conjunciones.
- Textos normativos: las normas.
- Textos narrativos: el cómic.
- Textos formales: la correspondencia.
- Textos publicitarios.
- Comprensión lectora.
- Expresión escrita.

Matemáticas:

- Números decimales:
 - Suma y resta de números decimales.
 - Multiplicación y división de números decimales.
 - Resolución de problemas con números decimales.

3.3.4. Temporalización

Al haberse realizado la evaluación en el final del primer trimestre escolar, esta intervención se llevará a cabo en el segundo trimestre y desde el inicio del mismo.

Los contenidos a trabajar en el aula se llevarán a cabo en el horario habitual y al ritmo establecido por la programación del centro, aplicando las medidas de adaptación y las

actividades propuestas para el caso en concreto.

Fuera del aula, las sesiones de PT y AL se realizarán de la siguiente forma:

- PT: un día a la semana, en grupo reducido (3-4 alumnos) y en sesiones de 50 minutos, para trabajar los contenidos de Lengua y Literatura. Otro día semanal dentro del aula, en la asignatura de Matemáticas, para ayudarle a él y al resto de compañeros del aula que lo necesiten, con autoinstrucciones y estrategias específicas para el contenido que se trabaje y del que necesite ayuda, dentro del tema propuesto "números decimales": operaciones con decimales y resolución de problemas.
- AL: un día a la semana (distinto al de PT) en pequeño grupo (2-3 alumnos) y en sesiones de 50 minutos.
- Semanalmente, en el aula, la tutora realizará reuniones con el alumno para entrevistarse con él y valorar su implicación y motivación, seguimiento de las actividades, cumplimiento de objetivos conductuales, así como la organización y planificación del estudio.

3.3.5. Actividades

Las actividades se repartirán dentro y fuera del aula: las sesiones de AL, las sesiones de PT y las realizadas dentro del aula de referencia.

ACTIVIDADES FUERA DEL AULA

En las sesiones de AL se trabajará con el videojuego Tradislexia, durante 15 sesiones de 50 minutos. El videojuego plantea una media de 15 sesiones de 40 minutos para completarlo, pero como las sesiones serán de 50 minutos, se da algo más de margen por si faltase algún día o necesitase más tiempo para terminar el programa.

Los objetivos que se trabajarán con este programa son, sobre todo, los 6 primeros de la propuesta de intervención:

- Mejorar la exactitud lectora.
- Aumentar la velocidad lectora.
- Desarrollar la comprensión lectora.
- Mejorar la ortografía.
- Aumentar la capacidad de atención-concentración.

En las sesiones de PT, las actividades a realizar estarán encaminadas a dar apoyo en lengua y matemáticas, desarrollando estrategias específicas para los contenidos del aula y en concreto

en los siguientes objetivos de la propuesta:

- Mejorar la ortografía: para ello se trabajará con el cuaderno de Ortografía Ideovisual, nivel 7. Además, se le enseñará una estrategias para trabajar la regla de acentuación: SELLA. (Estrategia en Anexo 2).
- Adquirir y afianzar aspectos gramaticales tales como: distinguir las categorías y analizar morfológicamente: con estrategias y autoinstrucciones específicas para cada categoría. (Ejemplo en Anexo 2).
- Aprender y diferenciar los tipos de texto: narrativos, formales y publicitarios: ayudándole a preparar las actividades del aula.
- Desarrollar estrategias para la expresión escrita: a través del uso de la plantilla usada también en el aula (y que se explica en las actuaciones dentro del aula).
- Desarrollar estrategias efectivas para realizar operaciones matemáticas con decimales: dentro del aula, dándole estrategias y autoinstrucciones específicas y ayudándole a usar la aplicación Photomath. (Ejemplo en Anexo 2).
- Mejorar la comprensión y resolución de problemas: con estrategias para comprender y diferenciar qué significa cada tipo de operación básica para después aplicar la resolución de problemas con los tres pasos propuestos en las actividades del aula (y que se explica en las actuaciones dentro del aula). (Ejemplo en Anexo 2).

ACTIVIDADES DENTRO DEL AULA

En el aula, la mayoría de las actividades que se desarrollarán son comunes a todos los alumnos por la metodología utilizada por el centro, pero en el caso concreto de G.P. las actividades que se propondrán para trabajar los objetivos seleccionados serán las siguientes:

- Desarrollar la comprensión lectora: a través de la aplicación iMovie.
 - El alumno elegirá el libro que prefiera leer de los seleccionados previamente por la tutora. Tendrá más tiempo para su lectura ya que en lugar de leerse uno al mes (3 al trimestre), como el resto de los compañeros, solo tendrá que leer uno en cada trimestre.
 - Una vez leído, tendrá que hacer una reseña en forma de *Book Trailer* con la aplicación iMovie. De esta forma se trabaja transversalmente su motivación a la vez que cumple con un objetivo académico. Después, si el alumno quiere, se le invitará a mostrarlo al resto de la clase, fomentado así su participación, adaptación y sensación de logro.

- Desarrollar estrategias para la expresión escrita: a través de la aplicación Pages.
 - Con una plantilla, a modo de formato, creada previamente. Esta plantilla tiene marcadas las partes de un texto escrito (introducción, nudo y desenlace), los nexos de unión a utilizar en cada parte (además, también, luego, después, entonces, finalmente, sin embargo...) y un recordatorio para la utilización de los signos de puntuación necesarios: ¿? ¡! ,
- Adquirir y afianzar aspectos gramaticales tales como: distinguir las categorías y analizar morfológicamente: a través de la aplicación iThoughts y la aplicación Keynote:
 - Con iThoughts. Tendrá que elaborar un mapa mental con las diferentes categorías gramaticales y los niveles y especificaciones de cada una. De esta forma, aprenderá las categorías elaborando el mapa, pero también podrá recurrir a él para repasar el contenido o incluso para realizar ejercicios de análisis morfológico. Este mapa no podrá ser completado hasta terminar el trimestre ya que cada categoría gramatical corresponde a un tema independiente, por tanto es una actividad a realizar a lo largo del trimestre.
 - Con Keynote. Se le pedirá al alumno que elabore un concurso, tipo *Quiz Show*, en el que se muestra una palabra en una tarjeta o carta y al tocarla se gira mostrando su categoría gramatical. En las tarjetas tendrá que incluir todas las categorías gramaticales, y por cada categoría gramatical deberá incluir 6 palabras, que luego aparecerán mezcladas y en orden aleatorio. Por tanto, tendrá que elaborar previamente un banco de palabras para cada categoría, lo que le llevará al estudio de las mismas. Una vez hecho, podrá usarlo para practicar él mismo e incluso para retar a sus compañeros. Será una actividad a realizar al finalizar el temario.
 - Con Keynote, con una actividad de repaso y práctica que pone en digital las estrategias de análisis utilizadas en papel y dadas por el PT. Será creada por la tutora previamente. Para el análisis morfológico: un ejercicio en el que primero aparece una palabra y 2 opciones (dos categorías gramaticales), solo una es verdadera (por ejemplo, sustantivo) y si se pulsa enlaza (a través de hipervínculos) con el siguiente paso del análisis (común/propio) que al pulsar vuelve a enlazar con el siguiente paso (concreto/abstracto), (individual/colectivo)..., así hasta completar el análisis. Si pulsa la palabra incorrecta se le reconduce a una explicación sobre la opción correcta que debió pulsar. Esta actividad además, fomenta la exactitud y la velocidad lectora, así como la sensación de logro al no dejar nunca la tarea sin terminar.

- Aprender y diferenciar los tipos de texto: narrativos, formales y publicitarios. Para ello, primero tendrá que hacer un mapa mental del tema, con iThoughts, en el que explique de forma visual los tipos y subtipos de texto. Después, se llevarán a cabo las siguientes actividades:
 - Con Pages. Para el subtipo "las normas": elaborará un cartel con un decálogo de normas (permitidas y no permitidas) utilizando iconos. Por ejemplo, las normas de convivencia del centro o de la clase. Así, se fomenta también la implicación, la colaboración y el sentimiento de pertenencia al grupo. Deberá hacerlo al acabar el tema.
 - Con Comic Life. Para el subtipo "el cómic": tendrá que elaborar un cómic con las siguientes pautas: al menos 4 personajes (así se trabaja también "el diálogo"), con al menos 3 páginas, en la que haya introducción, nudo y desenlace (así se trabaja también la expresión escrita). Deberá hacerlo al acabar el tema.
 - Con Mail. Para el subtipo "la correspondencia: el correo electrónico": teniendo en cuenta las partes que este formato debe tener, deberá escribir dos correos electrónicos a la tutora: uno más formal y otro menos formal, al terminar el tema. De esta forma, se trabaja también la expresión escrita y se fomenta la creación de un vínculo positivo entre la tutora y el alumno.
 - Con Pages. Para el subtipo "la correspondencia: el correo ordinario": de nuevo, deberá contener las partes vistas en el tema, la actividad consistirá en escribir con Pages una carta formal y otra informal. De esta forma, se trabaja también la expresión escrita y al tener corrector integrado y automático, no cometerá faltas de ortografía. Deberá hacerlo al acabar el tema.
 - Con Pages. Para el tipo "publicitario": elaborar un cartel a modo de anuncio publicitario con un mensaje interesante y utilizado elementos verbales y no verbales. Con esta actividad se puede trabajar la competencia cívica al proponer que el contenido del anuncio tenga relación con los derechos humanos, la igualdad, la democracia, la tolerancia... Deberá hacerlo al acabar el tema.
- Desarrollar estrategias efectivas para realizar operaciones matemáticas con decimales: con la ayuda del PT en el aula, se le facilitarán autoinstrucciones que le ayudarán a llevar a cabo las operaciones paso a paso. Una vez realizada, podrá comprobar con la aplicación Photomath (escaneando la operación) si lo ha hecho correctamente, lo que le ayudará a tener sensación de logro si lo consigue, o a saber dónde cometió el error y así poder corregirlo. Llevará a cabo esta actividad a lo largo del trimestre.

- Mejorar la comprensión y resolución de problemas: también con la ayuda del PT en el aula, se le facilitarán estrategias y autoinstrucciones para reconocer las diferencias y lo que significa cada tipo de operación básica: suma, resta, división y multiplicación. Además, y a través de la aplicación Explain Everything, llevará a cabo un entrenamiento en resolución en 3 pasos. Cada paso se entrenará durante al menos una semana. Después de completar todos los pasos, procederá a realizar la resolución de problemas directamente, como el resto de compañeros, pero con la ayuda de la autoinstrucción necesaria. Los pasos para el entrenamiento serán:
 1. A partir de un problema planteado y resuelto paso a paso, deberá elaborar un tutorial explicando el planteamiento y los pasos dados hasta la resolución, razonando la respuesta. Deberá realizar al menos 3 tipos diferentes de este paso, bien hechos, antes de pasar al siguiente.
 2. Se le da un problema con algunos espacios en blanco y datos omitidos que él tendrá que completar asociando las ideas clave del problema para poder completar lo que falta (podrán ser muchas opciones siempre que encajen y tengan sentido). Deberá realizar al menos 3 tipos diferentes de este paso, bien hechos, antes de pasar al siguiente.
 3. Darle una operación (no resuelta) a partir de la cual tenga que inventarse un problema. Empezando por operaciones básicas y sencillas, y aumentando la complejidad. Después, tendrá que resolver la operación y escribir la solución respondiendo a la pregunta. De esta forma se trabaja también la expresión escrita. Deberá realizar al menos 3 tipos diferentes de este paso, bien hechos, antes de pasar al siguiente.
- Desarrollar estrategias para la organización, planificación y gestión del tiempo: este objetivo se trabajará con la aplicación My Study Life. Se iniciará con una planificación y organización del horario, tanto de las clases en la jornada lectiva como de la tarde, y un registro de todas las actividades con fecha de entrega y exámenes próximos. Después de organizarlo con el alumno, él deberá gestionarlo de forma autónoma, revisándolo cada día para actualizar la información sobre sus avances y con las actividades y exámenes próximos. Cada viernes, en la hora de tutoría, la tutora y el alumno se reunirán unos minutos para revisar, a través de la aplicación, cómo va la realización de las tareas, la organización del estudio, la gestión del tiempo, la planificación de exámenes... Se dará un feedback positivo por cada pequeño avance que observe en él, fomentando así su motivación por aprender y por seguir trabajando.

3.3.6. Recursos

Para llevar a cabo esta propuesta serán necesarios dos tipos de recursos: materiales y personales.

Como recursos materiales serán necesarios:

- Un iPad para el alumno con las aplicaciones necesarias para su aprendizaje. Este recurso es general para todos los alumnos del centro y no específico para este alumno, por lo que no supone un recurso extra. Las aplicaciones que tendrá que tener son: iMovie, Pages, Keynote, iThoughts, Explain Everything, Photomath, Comic Life, My Study Life, Mail (con cuenta de correo).
- Un ordenador (portátil o sobremesa) en el aula de AL.
- Licencia del videojuego Tradislexia para el ordenador del aula de AL. El centro educativo deberá comprar el juego para poder utilizarlo en este caso y en otros que también puedan necesitarlo.
- Método de Ortografía Ideovisual de Yalde. Nivel 7. (Sanjuán, 2015). Cuaderno de trabajo personal para el alumno, cuya compra será solicitada a la familia.
- Estrategias y Autoinstrucciones elaboradas por el PT. para los ACNEAEs. (Ejemplos en Anexo 2).

Como recursos personales, ya existentes en el centro, serán necesarios:

- Especialista en Pedagogía Terapéutica (PT).
- Especialista en Audición y Lenguaje (AL).
- Orientadora.
- Tutora de 1º ESO B (que es también su profesora de Lengua y Literatura).
- Profesor de Matemáticas.
- Jefe/a de estudios, para la coordinación de las actuaciones.

3.3.7. Evaluación del alumno

Se realizará una evaluación procesual (o de proceso) para valorar adecuadamente el avance y consecución de los objetivos. Esto significa, que no solo se tendrán en cuenta las notas de los exámenes sino también la realización de las actividades propuestas, la implicación y responsabilidad por parte del alumno y el esfuerzo realizado dentro del contexto de su dislexia. Esta parte será la evaluación cualitativa.

Para la evaluación cuantitativa y formal, a través de exámenes, el alumno G.P. necesitará una adaptación metodológica en los mismos. Estas adaptaciones se llevarán a cabo en todas las

asignaturas y durante todo el curso (no solo en el segundo trimestre). Se proponen por tanto las adaptaciones comunes que se aplicarán en todas las asignaturas, y las específicas a las asignaturas trabajadas en el programa.

ADAPTACIONES COMUNES

- Darle a conocer las fechas de exámenes con al menos una semana de antelación.
- Evitar que tenga más de un examen por día.
- Optar por alternativas al examen escrito de la siguiente forma:
 - Realizar exámenes de tipo oral, siempre que el contenido a evaluar lo permita y que el alumno así lo prefiera.
 - Realizar exámenes tipo test, con tres alternativas.
 - Realizar exámenes con ejercicios de completar huecos, rellenar tablas y unir (palabras, frases, resultados...).
- En los exámenes escritos, permitir el uso de las estrategias y autoinstrucciones.
- Dar el examen con los enunciados ya escritos (no dictarlos) y con las siguientes características:
 - Letra **Comic Sans MS**, tamaño 14.
 - Espaciado a 2.0 (doble).
 - Enunciados cortos y con expresiones sencillas y directas. Si tiene varias consignas, ponerlas separadas por guiones.
 - Destacar las palabras clave: acciones en negrita (**escribe, rodea, une, describe...**) y el contenido a evaluar subrayado (sustantivos, adverbios, palabras, ríos, países, partes del cuerpo, células, figura, ángulo,...).
 - Dar el espacio acotado (separación suficiente entre preguntas) para contestar.
 - No poner más de tres preguntas por hoja y entregarle las hojas de una en una, según las vaya completando.
 - Utilizar imágenes que puedan ayudar en la comprensión del enunciado.
 - Dar espacios para escribir la respuesta de forma organizada.
- Acercarse a su mesa a mitad del examen para mostrarle apoyo o ayuda, si lo necesita.

- Revisar con él si lo ha completado todo antes de entregarlo. Si se detecta alguna pregunta no contestada, hacérselo saber para que pueda contestarla. Si lo ha dejado en blanco porque no sabe qué poner, preguntarle de forma oral por si supiera explicarlo mejor que por escrito.
- Dar más tiempo para terminar el examen, si el alumno lo necesitase.
- No corregir en rojo ni en colores llamativos. Obviar las faltas de ortografía en la corrección.

ADAPTACIONES EN LENGUA Y LITERATURA

Además de las comunes, en esta asignatura se realizarán también las siguientes adaptaciones:

- Realizar exámenes de tipo oral, sobre todo para los contenidos de literatura.
- Permitir el uso de las estrategias y autoinstrucciones en los exámenes de gramática: categorías y análisis morfológico.
- En caso de tener un dictado en el examen: dárselo escrito pero incompleto, con huecos vacíos para que él tenga que escribir las palabras que vayan en ese hueco, habiéndole avisado previamente del contenido del dictado (palabras con Y, con B, con H...).
- En los ejercicios de comprensión lectora:
 - Permitirle buscar la información en el texto.
 - No hacer preguntas abiertas, ponerle tres opciones, verdadero/falso, unir con flechas...

ADAPTACIONES EN MATEMÁTICAS

Además de las comunes, en esta asignatura se realizarán también las siguientes adaptaciones:

- Permitir el uso de las estrategias y autoinstrucciones dadas.
- En los problemas:
 - Darle las palabras clave subrayadas y los datos en negrita.
 - Darle apoyo visual con imágenes que expliquen el enunciado.
 - Darle el espacio acotado y organizado para la presentación de los datos, la realización de las operaciones y la solución.

- Permitir el uso de calculadora en los problemas.
- Reducir el número de operaciones del mismo tipo a realizar. Por ejemplo, si el examen no adaptado tiene 4 divisiones, a él ponerle solo 2.

En esta evaluación formal, se valorará la consecución de gran parte de los objetivos marcados en el programa a través de una rúbrica con los indicadores especificados. La elección de este método se debe a su utilidad, ya que permite valorar de forma justa el trabajo realizado por el alumno y tiene las siguientes características:

- Claridad: establece los objetivos a alcanzar de forma clara y comprensible.
- Concreción: facilita la labor del docente al ser precisa en la valoración de elementos concretos.
- Retroalimentación (*Feedback*): informa al propio estudiante de sus logros y también de los aspectos a mejorar.
- Redirección: orienta al profesor y al estudiante sobre las necesidades de mejora.

3.4. Evaluación de la Propuesta

El diseño de las actividades se ha realizado teniendo en cuenta todos los datos sobre necesidades, objetivos y contenidos a trabajar lo que da cierta garantía de efectividad, pero hasta que no se empieza a practicar no se puede saber con seguridad si funciona como estaba previsto, por eso el programa no puede ser estanco ni rígido, debe permitir cambios durante la aplicación del mismo, si estos fuesen necesarios, para mejorar su funcionamiento.

Por tanto, esta propuesta se evaluará de forma procesual, ya que será la forma de poder ir observando el funcionamiento de las diferentes actividades y adaptaciones, y poder realizar cambios en caso de ser necesario. Esto se podrá realizar así a través de la reunión semanal de coordinación del D.O. en el que se recogerá la valoración de los especialistas en PT y AL. Además, será necesario realizar entrevistas con tutora y alumno, por separado, para conocer sus impresiones durante la aplicación de la propuesta.

Una vez terminada la aplicación del programa de intervención, y al finalizar el segundo trimestre, se valorará la efectividad del programa de la siguiente forma:

- Reunión con la tutora para:
 - Conocer su valoración más cualitativa en cuanto a: motivación, implicación, colaboración, gestión de sus responsabilidades.
 - Valorar las actividades pautadas: si se han realizado todas, si están

- ajustadas a los contenidos y a los objetivos trabajados, y el proceso de elaboración (con más o menos ayuda, con más o menos implicación).
- Valorar de forma global la utilización y gestión de la aplicación My Study Life.
- Valorar los exámenes formales adaptados y su ejecución, comparándolo con los exámenes no adaptados y realizados en el trimestre anterior.
- Reunión con el especialista en PT para valorar:
 - El cuaderno de Ortografía Ideovisual utilizado por el alumno, especialmente los ejercicios de evaluación, y comparando el inicio con el final.
 - La implicación y responsabilidad del alumno en las clases.
 - La utilización y efectividad de las estrategias y autoinstrucciones dadas.
- Reunión con la especialista en AL para valorar:
 - La consecución del videojuego y su avance durante el desarrollo del mismo.
 - Análisis del informe de rendimiento, solicitado al desarrollador del videojuego, sobre el alumno que reflejará las puntuaciones y el nivel obtenido en cada proceso cognitivo trabajado.
- Entrevista con el alumno para conocer su motivación y cómo se ha sentido durante el trimestre con las actividades realizadas.
- Entrevista con la familia para conocer su impresión sobre la evolución académica y emocional, así como para saber la situación actual en casa en cuanto al ambiente, relación, comunicación, hábitos de estudio y todos los cambios que observen en este sentido.
- Entrevista con la psicóloga clínica, externa al centro, para conocer su valoración en cuanto a la motivación e implicación, actitud frente al estudio, frustración, autoestima, y también para conocer su impresión en cuanto a la evolución de la situación familiar.

4. Conclusiones

Haciendo una reflexión sobre los tres objetivos específicos propuestos en el planteamiento, dichos objetivos se dan por alcanzados ya que:

- Se explica la situación de los alumnos con dislexia en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en todos aquellos aspectos que más les afecta,

mostrando la necesidad de la detección precoz y las actuaciones necesarias para evitar el fracaso escolar.

- Se presenta un caso, detectado en el propio centro, al que se le realiza una evaluación exhaustiva (dentro de las posibilidades de un D.O.).
- Y finalmente se desarrollan medidas y acciones psicoeducativas para compensar y facilitar el acceso al currículo del alumno pudiendo evitar así el abandono y el fracaso escolar.

Pero la finalidad de este trabajo no solo es realizar una propuesta de intervención, sino que de forma transversal, se ha tratado de exponer la situación actual de la dislexia en nuestro sistema educativo para valorar después si se está haciendo todo lo que se puede y debe por los alumnos con dislexia.

Haciendo un resumen evolutivo, hemos visto que la dislexia es el Trastorno Específico del Aprendizaje más frecuente y universal, aunque sus manifestaciones dependen de lo transparente del idioma de origen del afectado. Su trayectoria en investigación tiene más de un siglo y aún hoy se sigue investigando, especialmente en la línea de la neurociencia. Esto nos hace pensar en lo relevante que es este trastorno socialmente y por tanto la necesidad de estar preparados, tanto a nivel educativo como a nivel social, para poder atender a los alumnos adecuadamente.

Además, también hemos visto que las características y necesidades de los alumnos con dislexia son amplias y dependen de la edad y nivel de maduración. Por tanto, es una necesidad, y una obligación de los profesionales, conocerlas para saber actuar en cada caso.

En cuanto a la etapa educativa que nos ocupa (ESO) hemos visto la gran prevalencia que tiene este trastorno, llegando a ser el más frecuente de todos los trastornos de aprendizaje. A esto debemos unir un aspecto muy preocupante: el fracaso escolar, que tiene relación directa con la dislexia con cifras muy preocupantes. Esta reflexión nos debe obligar a actuar contundentemente tomando las medidas adecuadas, que en resumen son: detección temprana, actuación coordinada (dentro y fuera del centro educativo) y continuidad de las medidas con el cambio de etapa.

Sin embargo, y aunque las leyes de educación hacen mención a la atención a la diversidad en todas las etapas educativas, se quedan cortas al establecer medidas adaptativas solo en los exámenes para los niños con dislexia. Las necesidades de los alumnos con dislexia, como hemos visto, no se limitan a las pruebas de evaluación, y si tenemos en cuenta las consecuencias emocionales y sociales, las medidas a tomar deben ser más amplias y completas, facilitando el acceso al currículo, compensando las dificultades, adaptando las evaluaciones y actuando de forma individualizada en cada caso en concreto, abordando la afectación emocional que tan directamente relacionada está con el éxito académico y que,

como hemos visto, es una característica de los alumnos con dislexia.

Por todo ello, la intervención aquí propuesta podría considerarse fuera de lo habitual ya que no se limita a lo establecido por la ley sino que va más allá. Es lo deseable, pero sabemos que el día a día de un centro educativo, las limitaciones en cuanto a recursos personales y de tiempo, no facilitan llevar a cabo actuaciones de este tipo, lo cual afecta a la atención a la diversidad.

Por otro lado, la metodología multimedia utilizada se observa ventajosa en varios aspectos:

- Es una metodología activa, por lo que facilita la motivación, implicación y el desarrollo de la competencia "aprender a aprender" de forma significativa y para todos los alumnos.
- Permite la integración y normalización de las dificultades en el aula ya que es de uso general y aunque con algunos cambios o adaptaciones en los casos que lo necesitan (atención a la diversidad) estas variaciones son menos significadas para el resto del alumnado que con una metodología tradicional.
- El método en sí es un hecho social, adaptarse a la realidad de los alumnos pasa también por ofrecerles una educación acorde a los tiempos y a las necesidades sociales de la época digital.
- Es una metodología especialmente válida para alumnos con dislexia ya que, al no utilizar la lectoescritura de forma tradicional, facilita el aprendizaje por otras vías y métodos (multisensorial), lo que hace el aprendizaje más justo para estos alumnos.

Por tanto, a modo de confusión final, podemos decir que la dislexia:

- Existe y forma parte de la historia humana a nivel mundial.
- Tiene una amplia trayectoria de investigación, por parte de diferentes autores y profesionales.
- Necesita que las leyes educativas amplíen más y mejor las medidas a tomar en estos casos, así como los recursos de apoyo que se requieran, adaptándose a las necesidades reales y completas de estos alumnos.
- Requiere de una buena formación de todos los profesionales implicados en la educación, dentro y fuera de los centros escolares.
- Debe ser detectada lo antes posible (evitando prejuicios) y hacer un diagnóstico diferencial que dirija hacia la propuesta de intervención más adecuada al alumno en concreto. Esto es imprescindible, especialmente en ESO, para prevenir el fracaso escolar.

- Necesita que la educación se adapte a los tiempos y a los alumnos, haciendo del proceso de enseñanza-aprendizaje algo motivante y enriquecedor para todos, facilitando así a su vez el acceso al currículum de los alumnos con mayores dificultades.

5. Limitaciones y Prospectiva

Durante la realización de este estudio sobre la dislexia y la posterior propuesta de intervención, las limitaciones observadas fueron las siguientes:

Teniendo en cuenta que la dislexia, como hemos visto, es un trastorno persistente y que por tanto no desaparece con el tiempo, falta más investigación sobre las necesidades de estos alumnos en la etapa de ESO. Hay información y es interesante, pero es poca comparada con la cantidad de información que hay sobre la etapa de educación primaria. Del mismo modo, los recursos y los materiales específicos de intervención (tanto digitales como analógicos) de eficacia probada son muy reducidos en esta etapa, comparado de nuevo con la etapa educativa anterior.

Por otro lado, el tiempo de aplicación de esta propuesta es poco realista ya que las necesidades de los alumnos con dislexia no se acaban en un trimestre sino que se mantienen durante todo el curso e incluso cursos posteriores.

En cuanto a la prospectiva, relacionándolo con las conclusiones y las limitaciones, sería interesante ampliar la investigación en varios aspectos.

Por un lado, profundizar más sobre el estado de la cuestión en España de este trastorno en la adolescencia e incluso en los adultos.

Otro aspecto, en cuanto a la propuesta de intervención, sería ampliarla a todo un curso escolar. Aplicar medidas en un solo trimestre no es suficiente, los alumnos con dislexia necesitan atención durante todo su vida escolar, y en cada etapa, curso e incluso trimestre necesitará unas medidas diferentes.

También sería interesante completar la propuesta con una programación que incluya la formación del profesorado, de las familias e incluso de los alumnos. Esto se hace totalmente necesario ya que sin la colaboración de toda la comunidad educativa la atención a la diversidad no es completa. La falta de información conlleva desconocimiento y esto a su vez rechazo a lo desconocido. Es importante que los profesores sepan diferenciar cuando los alumnos no son "vagos" sino que tienen una dificultad real. Es necesario que las familias conozcan las dificultades que pueden tener los alumnos y sepan actuar adecuadamente cuando sus hijos las tengan. Y es totalmente imprescindible que los alumnos tengan un gran

conocimiento de lo diversos que pueden ser, formándoles en solidaridad y respeto, así como en valores de equidad, tolerancia y justicia para con los alumnos con dificultades de aprendizaje, para que no juzguen las adaptaciones como un privilegio sino como una necesidad real.

En cuanto a las medidas educativas, sería muy conveniente investigar bien la conveniencia o no de aplicar la repetición de curso en los niños con dislexia. Es muy frecuente, quizá más de lo deseable, optar desde el centro educativo por esta medida antes incluso de tomar las medidas de adaptación adecuadas al caso, por tanto, valorar la eficacia de la medida se hace imprescindible ya que de no serlo podría sumar más lastre a la ya comprobada afectación emocional de los alumnos con dislexia.

Por parte de las administraciones, sería conveniente hacer un revisión de las necesidades reales de los alumnos con dislexia, en cada etapa educativa, y ampliar las medidas metodológicas abarcando no solo la realización de exámenes adaptados sino también el acceso al contenido y garantizar medidas de apoyo con especialistas de PT y AL, con independencia de la voluntad o posibilidad del centro educativo.

Relacionado con el punto anterior, es conveniente mencionar el movimiento que existe actualmente, a través de la plataforma de recogida de firmas change.org, solicitando un cambio legislativo para que los niños con dislexia no suspendan por las faltas de ortografía. Esto tiene sentido ya que, como hemos visto, la ortografía, dependiendo del nivel de gravedad de la dislexia, no llega a ser del todo automatizada y por tanto podría ser un *handicap* siempre, limitando con ello las opciones formativas.

6. Referencias Bibliográficas

- Alemany, C. (2019). Las consecuencias sociales de las dificultades de aprendizaje en niños y adolescentes. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 11, 91-122. doi: 10.15257/ehquidad.2019.0004.
- American Psychiatric Association. (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM) (5ª Ed)*. Barcelona: Masson.
- Apple Inc. (2019). *Comic Life*. Recuperado de <https://itunes.apple.com/es/app/comic-life/id432537882>.
- Apple Inc. (2019). *Flow Free*. Recuperado de <https://itunes.apple.com/es/app/flow-free/id526641427?mt=8>.
- Apple Inc. (2019). *iMovie*. Recuperado de <https://www.apple.com/es/imovie/>.
- Apple Store. (2019). *iThoughts*. Recuperado de <https://itunes.apple.com/es/app/ithoughts-mindmap/id866786833#?platform=ipad>.
- Apple Inc. (2019). *Keynote*. Recuperado de <https://www.apple.com/es/keynote/>.
- Apple Inc. (2019). *Numbers*. Recuperado de <https://www.apple.com/es/numbers/>.
- Apple Inc. (2019). *Pages*. Recuperado de <https://www.apple.com/es/pages/>.
- Apple Inc. (2019). *Sumon*. Recuperado de <https://itunes.apple.com/es/app/sumon/id470147794?mt=8>.
- Artigas-Pallarés, J. (2009). Dislexia: enfermedad, trastorno o algo distinto. *Revista de Neurología*, 48(2), 63-69.
- Asociación Andaluza de Dislexia (ASANDIS). (2010). *Dislexia en positivo*. Recuperado de <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38975643/guia-general-sobre-dislexia.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1555267719&Signature=xL7RusT2y7cOCaMeAw%2FXEhyDXn8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DGuia-general-sobre-dislexia.pdf>.

- Beltrán, J. (2011). La educación inclusiva. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 0(338), 5-9. Recuperado de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/431>.
- Benedet, M.J. (2013). *Cuando la "Dislexia" no es Dislexia. Un acercamiento desde la neurociencia cognitiva*. Madrid: CEPE.
- Bravo, L. (1993). La dislexia: cien años después. Investigación, antecedentes históricos y definiciones. *Psykhé*, 2(1).
- Buisán, N., Carmona C., García K., Noguer, S. y Rigau E. (2014). *El niño incomprendido*. Barcelona: Amat.
- Casas, C., González, V., López, E. y Martín, C. (2015). *Herramientas para la Evaluación de la Lectoescritura*. Recuperado de <https://www.clc.cat/pdf/publicacions/eines-d-avaluacio/es/HERRAMIENTASEvaluacionLECTOESCRITURA.pdf>.
- Change Dyslexia. (s.f.). *Dytective por Change Dyslexia*. Recuperado, 26 mayo 2019, de <https://www.changedyslexia.org>.
- Choque, R. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(4), 1-9.
- Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid. (s.f.). *Departamentos de Orientación Educativa en IES, Primaria y Especial. DAT Madrid Norte. Consejería de Educación*. Recuperado, 30 marzo 2019, de http://www.madrid.org/dat_norte/orientacion_ies.htm.
- Cuetos, F., Arribas, D., y Ramos, J.L. (2016). *PROLEC-SE-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores en Secundaria y Bachillerato - Revisada*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cuetos, F., Ramos, J.L., y Ruano, E. (2004). *PROESC. Evaluación de los procesos de Escritura*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cuervo, A., y Ávila, A.M. (2010). Neuropsicología Infantil del Desarrollo: Detección e Intervención de Trastornos en la Infancia. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 3(2), 59-68.
- Díaz, B. (2006). Definición, orígenes y evolución de la dislexia. *Papeles Salmantinos de Educación*, (7), 141-162.

- De la Peña, C. (2017). Intervención Neuropsicológica Educativa en Trastornos del Lenguaje Oral y Escrito. *ReiDoCrea*, 6(2), 48-55.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva: sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24.
- Explain Everything. (2019). *Explain Everything*. Recuperado de <https://explaineverything.com>.
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación “la Caixa”.
- Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M.A. y del Barrio, V. (2015). *SENA. Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes*. Madrid: TEA Ediciones.
- García, E., Jiménez, J.E., González, D., y Jiménez-Suárez, E. (2013). Problemas de comprensión en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria: un estudio de prevalencia en español. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, Vol. 3(2), 113–123. doi: <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v3i2.43>.
- Glifing. (s.f.). *Glifing. Método de entrenamiento de la lectura*. Recuperado, 26 mayo 2019, de <https://www.glifing.com>.
- González, D., Jiménez, J., García, E., Díaz, A., Rodríguez, C., Crespo, P., y Artiles, C. (2010). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 317-327.
- González, M.T. y San Fabián, J.L. (2018). Buenas Prácticas en Medidas y Programas para Jóvenes Desenganchados de lo Escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 41-60.
- Gómez, E., Defior, S. y Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología (Internet)*, 4(2), 65-73. Recuperado en 20 de mayo de 2019, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1989-38092011000200008&lng=es&tlng=en.

- Herrero, M. (2001). ¿Fracaso escolar o fracaso del sistema escolar? *Revista de Estudios de Juventud*, 2, 59-63.
- Korkman, M., Kirk, U., y Kemp, S. (2007). *NEPSY-II - Batería Neuropsicológica infantil* (2ª ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>.
- Lumos Labs. (2019). *Lumosity*. Recuperado de <https://www.lumosity.com/es/>.
- Madrid con la Dislexia. (2014). *Guía La Dislexia*. Recuperado de <http://www.madridconladislexia.org/wp-content/uploads/2014/04/Gu%C3%ADa-Madrid-con-la-Dislexia-.pdf>.
- Madrid con la Dislexia. (25 febrero, 2019). *Guía para Entender la Dislexia*. Recuperado 2 mayo, 2019, de <https://www.madridconladislexia.org/nueva-guia-dislexia/>.
- My Study Life. (s.f). *My Study Life*. Recuperado, 30 mayo 2019, de <https://www.mystudylife.com>.
- Ocide Asesores. (s.f.). *Tradislexia*. Recuperado, 26 mayo 2019, de <http://www.ocideidi.net/dea/tradislexia.html>.
- ORDEN 1493/2015, de 22 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula la evaluación y la promoción de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, que cursen segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Básica Obligatoria, así como la flexibilización de la duración de las enseñanzas de los alumnos con altas capacidades intelectuales en la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 15 de julio de 2015. Recuperado de https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/06/15/BOCM-20150615-12.PDF.

- ORDEN 2398/2016, de 22 de julio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización, funcionamiento y evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria. Recuperado de https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2016/08/09/BOCM-20160809-1.PDF.
- Organización Panamericana de la Salud. (1997). *Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud. Décima revisión: CIE-10*. Washington: OPS.
- Palabra Correcta. (2014). *Palabra Correcta*. Recuperado de <http://www.palabracorrecta.com>.
- Pernet, C., Dufor, O., y Démonet, J. (2011). Redefiniendo la dislexia: explicando la variabilidad. *Escritos de Psicología - Psychological Writings*, 4(2), 17-24.
- Photomath. (s.f). *Photomath*. Recuperado de <https://www.photomath.net/en/>.
- Portellano, J.A. (2004). La dislexia en todas las edades. *A distancia*, 2(3), 81-85.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, 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. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>.
- Rey, A. (2003). *REY: Test de Copia y de Reproducción de Memoria de Figuras Geométricas Complejas (8ª Ed)*. Madrid: Tea Ediciones.
- Ripoll, J.C. y Aguado, G. (2014). Eficacia de las intervenciones para el tratamiento de la dislexia: una revisión. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 36(2), 85-100. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.11.001>.
- Salas, A., Gómez, E., Alvarado, H., Damians, M.A., Martorell, N. y Sancho S. (2010). *Protocolos de Detección y Actuación en Dislexia: PRODISLEX. Primer ciclo de E. Secundaria*. Illes Balears: DISFAM.
- Sanjuán, M., y Sanjuán, M.L. (2015). *Ortografía Ideovisual. Nivel 7 (5ª ed.)*. Zaragoza: Yalde.

- Santiuste, V. y López, C. (2005). Nuevos aportes a la intervención en las dificultades de lectura. *Universitas Psychologica*, 4(1), 13-22. Recuperado, 20 mayo 2019, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672005000100003&lng=en&tlng=es.
- Sans, A., Boix, C., Colomé, R., López-Sala, A., y Sanguinetti, A. (2017). Trastornos del Aprendizaje. *Pediatría Integral*, XXI(1), 23-31.
- Shaywitz, S.E., Morris & Shaywitz, B.A. (2008). The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *Annual Review of Psychology*, 59, 451-475. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093633>.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/659>.
- Thurstone, L.L., y Yela, M. (2012). *CARAS-R. Test de Percepción de Diferencias - Revisado. (11ª ed.)*. Madrid: TEA Ediciones.
- UNIR-TV. (s.f.). *El Método Ideovisual de Decroly* [Archivo de vídeo]. Recuperado 1 junio 2019, de <http://tv.unir.net/videos/19947/0/El-metodo-ideo-visual-de-Decroly>.
- Wechsler, D. (2015). *WISC-V. Escala de Inteligencia de Wechsler para niños - V*. Madrid: Pearson.
- Yalde. (s.f). *Ortografía Ideovisual*. Recuperado de: <http://www.editorialyalde.com>.
- Zuppardo, L., Serrano, F., y Pirrone, C. (2017). Delimitando el perfil emotivo-conductual en niños y adolescentes con dislexia. *Revista RETOS XXI*, 1(1), 88-104. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/retoxxi/article/view/1521>.

7. Bibliografía Consultada

- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: Dilemas y desafíos. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7(2), 25-40.
- Balado, C., Rivas, R.M., López-Gómez, S., y Taboada, E.M. (2017). Evaluación neuropsicológica de las dificultades de aprendizaje lectoescritoras en el aula. *Revista*

de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, (01), 163-168. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2485>.

- Casas, C., González, V., López, E., y Martín, C. (2015). *Herramientas para la Evaluación de la Lectoescritura*. Recuperado de <https://www.clc.cat/pdf/publicacions/eines-d-avaluacio/es/HERRAMIENTASEvaluacionLECTOESCRITURA.pdf>.
- Conners, C.K. (1989). *Conners' Rating Scales*. Toronto: Multi- Health Systems.
- Educa.madrid.org. (s.f.). *Atención a la diversidad*. Recuperado, 31 mayo 2019, de <https://cuadernodeorientacion.educa2.madrid.org/atencion-diversidad>.
- Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1(1), 1-24.
- Etchepareborda, M.C. (2003). La intervención en los trastornos disléxicos: entrenamiento de la conciencia fonológica. *Revista de Neurología*, 36(1), 13-19.
- García i Ortiz, M., González i Calderón, M. y García-Campomanes, B. (2016). *GLIFING. Cómo detectar y vencer las dificultades de lectura*. Barcelona: Horsori.
- García, E. y Magaz, A. (2011). *Escalas Magallanes de Atención Visual*. Bilbao: Grupo ALBOR-COHS.
- García, M., Sempere, J.M., Marco, F., De La Sen, M.L. (s.f.). *La rúbrica de evaluación como herramienta de evaluación formativa y sumativa*. Recuperado de <https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2011/documentos/posters/184446.pdf>.
- Jiménez, J.E. (2006). *Tradislexia: un videojuego interactivo para el tratamiento de la dislexia*. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/83855/00820070001653.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- López-Escribano, C. (2007). Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo. *Revista de Neurología*, 44(3), 173-180.
- Mirete, A.B., Soro, M. y Maquilón, J.J. (2015). El fracaso escolar y los enfoques de aprendizaje: medidas para la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 183-196.

- Muñoz, E., Alcivar, C., Solórzano, Y., Salazar, Y., Franco, L., Moreira, B., y Suárez, J. (2018). Caracterización sociodemográfica de niños con trastornos específicos del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 11(2), 1-8. doi: <https://doi.org/10.33881/2011-1786.rip.11201>.
- Postigo, J. (2017). *Propuesta de intervención con alumnado disléxico a través de una herramienta multimedia*. Recuperado, 26 mayo 2019, de: <https://dspace.carm.es/jspui/bitstream/20.500.11914/2307/1/11565-Texto%20Completo%201%20Propuesta%20de%20intervención%20con%20alumnado%20disléxico%20a%20través%20de%20una%20herramienta%20multimedia.pdf>.
- Roca, E., Carmona, J., Boix, C., Colomé, R., López, A., Sanguinetti, A., Caro, M. y Sans A. (coord.) (2010). *El aprendizaje en la infancia y la adolescencia: claves para evitar el fracaso escolar*. Esplugues de Llobregat: Hospital Sant Joan de Déu.
- Rosano, M.I. (2011). *El Método de Lectoescritura Global*. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_39/MARIA%20INMACULADA_ROSANO_1.pdf.
- Silva, C. (6, septiembre, 2001). *Base neurofisiológica de la dislexia. La Dislexia. ladislexia.net*. Recuperado, 19 abril 2019, de <http://www.ladislexia.net/base-neurofisiologica/>.

8. Anexos

En este apartado, se añade información relacionada con la propuesta de intervención que completa lo expuesto en el trabajo: las puntuaciones obtenidas en las diferentes pruebas psicopedagógicas pasadas, ejemplos de estrategias y autoinstrucciones elaboradas por el PT para ayudar a G.P. en el acceso a los contenidos y finalmente la rúbrica con la mayoría de los objetivos académicos a evaluar.

8.1. Anexo 1. Resultados de la Evaluación Psicopedagógica

La evaluación se llevó a cabo con varias pruebas psicopedagógicas cuyos resultados se detallan a continuación:

RESUMEN DE PRUEBAS SELECCIONADAS

Pruebas seleccionadas para la evaluación psicopedagógica

ÁMBITO	PRUEBA
INTELIGENCIA	WISC-V
NEUROPSICOLOGÍA	CARAS-R
	EMAV-2
	NEPSY II. Bloques:
	-Atención y Funciones Ejecutivas. -Memoria y Aprendizaje.
APTITUDES VISOPERCEPTIVAS	Test Figura Compleja (REY)
APTITUDES LECTOESCRITORAS	Cuestionario PRODISLEX (Tutora)
	PROLEC-SE-R
	PROESC
ESTADO EMOCIONAL Y CONDUCTA	SENA: escolar, familiar y autoinforme.

Fuente: © Elaboración propia

PUNTUACIONES DE LA ESCALA WISC-V

Resultados WISC-V

ESCALA	PUNTUACIÓN ESCALAR	PUNTUACIÓN COMPUESTA
Comprensión Verbal	20	ICV: 100
Visoespacial	21	IVE: 102
Razonamiento Fluido	24	IRF: 112
Memoria de Trabajo	18	IMT: 94
Velocidad de Procesamiento	18	IVP: 95
Escala Total	70	CIT: 100

Fuente: © Elaboración propia

PUNTUACIONES DEL TEST CARAS-R

Resultados CARAS-R

	PD	PC	ENEATIPO	NIVEL
ACIERTOS (A)	34	30	4	Medio
ERRORES (E)	0	55	5	Medio
ACIERTOS NETOS (A-E)	34	35	4	Medio
ÍNDICE DEL CONTROL DE LA IMPULSIVIDAD (ICI)	100	50	5	Medio

Fuente: © Elaboración propia

PUNTUACIONES DE LAS ESCALAS EMAV-2

Los resultados obtenidos en esta prueba en puntuación centil son:

- Atención Sostenida: 35.
- Calidad de Atención: 45.

PUNTUACIONES DE LA BATERÍA NEPSY-II

Para interpretar adecuadamente las puntuaciones hay que tener en cuenta:

- Puntuaciones de 13 a 19: por encima de la media.
- Puntuaciones de 8 a 12: dentro de la media.
- Puntuaciones 7 y 6: bajas, pero no significativo.
- Puntuaciones menores de 6: posible trastorno en ese aspecto.

Los resultados obtenidos en cada prueba, en puntuaciones escalares, son los siguientes:

Atención y Funciones Ejecutivas:

- Atención auditiva y flexibilidad cognitiva:
 - Combinada AA: 10
 - Combinada FC: 8
- Clasificación de animales:
 - Combinada CA: 12
 - Total clasificaciones correctas CA: 12
- Inhibición:
 - Combinada IND: 13
 - Total tiempo empleado IND: 9
 - Combinada INI: 14
 - Total tiempo empleado INI: 10
 - Combinada INC: 13
 - Total tiempo empleado INC: 11
 - Total errores IN: 13
- Relojes: 10

Memoria y Aprendizaje:

- Interferencia de lista de palabras (ILP):
 - ILP Repetición: 10
 - ILP Recuerdo: 8

- Memoria de caras (MC): 14
- Memoria de caras demorada (MCD): 13
- Memoria de diseños (MD): 9
- Memoria de diseños demorada (MDD): 8
- Memoria de nombres (MDN): 9
- Memoria de nombres demorada (MDND): 8
- MDN y MDND: 8
- Memoria narrativa: 9

PUNTUACIONES DEL TEST DE LA FIGURA COMPLEJA DE REY

- Resultados en copia: Pc: 50, que corresponde a un tipo II.
- Resultados en memoria: Pc: 50, que corresponde a un tipo II.
- Tiempo en copia: 3' 20", Pc: 25.
- Tiempo en memoria: 3' 10", Pc: 25.

RESULTADOS DE LA BATERÍA PROLEC-SE-R

ÍNDICES:

- C.I. del INDICE GENERAL DE LECTURA (IGL): **78**, lo que indica la posibilidad de **dificultades lectoescritoras leves**.
- C.I. LÉXICO: 72, posibles dificultades leves.
- C.I. SINTÁCTICO: 89, nivel bajo.
- C.I. SEMÁNTICO: 74, posibles dificultades leves.

HABILIDADES LECTORAS EN PRUEBAS PRINCIPALES:

- Procesos Léxicos:
 - Selección léxica: posibles dificultades severas.
 - Categorización semántica: posibles dificultades leves.
 - Lectura de palabras: nivel bajo.

- Lectura de pseudopalabras: posibles dificultades leves.

- Procesos Sintácticos:

- Estructuras gramaticales I: nivel bajo.
- Juicios de gramaticalidad: nivel bajo.
- Estructuras gramaticales II: nivel bajo.
- Signos de puntuación: nivel bajo.

- Procesos Semánticos:

- Comprensión expositiva: posibles dificultades leves.
- Comprensión narrativa: posibles dificultades leves.
- Comprensión lectora pura: nivel bajo.
- Comprensión lectora mnemónica: posibles dificultades leves.
- Comprensión oral: nivel medio.

HABILIDADES LECTORAS EN PRUEBAS COMPLEMENTARIAS DE PROCESOS LÉXICOS:

- Precisión:

- Lectura de palabras: posibles dificultades leves.
- Lectura de pseudopalabras: posibles dificultades severas.
- Frecuencia alta: nivel bajo.
- Frecuencia baja: posibles dificultades leves.
- Longitud larga: posibles dificultades leves.
- Longitud corta: nivel bajo.

- Velocidad:

- Lectura de palabras: lenta.
- Lectura de pseudopalabras: muy lenta.
- Frecuencia alta: media.
- Frecuencia baja: lenta.

- Longitud larga: muy lenta.
- Longitud corta: media.

HABILIDADES LECTORAS EN PRUEBAS COMPLEMENTARIAS DE PROCESOS SINTÁCTICOS:

- Estructura:

- Pasiva: nivel bajo.
- Objeto focalizado: posibles dificultades leves.
- Sujeto escindido: nivel bajo.
- Objeto escindido: posibles dificultades leves.
- Relativo de sujeto: nivel normal.
- Relativo de objeto: nivel bajo.

HABILIDADES LECTORAS EN PRUEBAS COMPLEMENTARIAS DE PROCESOS SEMÁNTICOS:

- Velocidad:

- Lectura de texto: lenta.

RESULTADOS DE LA PRUEBA PROESC

- Dictado de sílabas: obtiene una puntuación de 24, lo que le sitúa en un **Nivel Medio**.

- Dictado de Palabras:

- Ortografía arbitraria: obtiene una puntuación de 21, lo que le sitúa en un **Nivel Bajo**.
- Ortografía reglada: obtiene una puntuación de 20, lo que le sitúa en **Dudas** de tener posibles dificultades.

- Dictado de pseudopalabras:

- Total: obtiene una puntuación de 23, lo que le sitúa en un **Nivel Bajo**.
- Reglas ortográficas: obtiene una puntuación de 11, lo que le sitúa en **Dudas** de tener posibles dificultades.

- Dictado de frases:

- Acentos: obtiene una puntuación de 7, lo que le sitúa en **Dudas** de tener posibles dificultades.
- Mayúsculas: obtiene una puntuación de 10, lo que le sitúa en **Nivel Medio**.
- Signos de puntuación: obtiene una puntuación de 5, lo que le sitúa en **Nivel Bajo**.

- Escritura de un cuento: obtiene una puntuación de 3, lo que e sitúa en **Dudas** de tener posibles dificultades.

- Escritura de una redacción: obtiene una puntuación de 1, lo que le sitúa en **Dudas** de tener posibles dificultades.

TOTAL BATERÍA: la puntuación total obtenida es de 125, lo que le sitúa en **Sí** tiene dificultades en escritura.

SISTEMA DE EVALUACIÓN EMOCIONAL SENA

AUTOINFORME:

G.P. no cree tener problemas exteriorizados referidos a: problemas de atención, de hiperactividad, control de la ira, agresión, conducta desafiante ni antisocial.

Aun así, muestra ciertos problemas interiorizados en cuanto a ansiedad y depresión.

Por otro lado, muestra ciertos problemas contextuales en casa y en el colegio, cree que algunas veces no es importante para sus padres, busca excusas para no estudiar, a veces odia el colegio, muchas veces estudiar le parece un aburrimiento.

ESCUELA:

La tutora observa ciertos problemas como:

- Problemas de atención: siempre o casi siempre olvida traer a clase las cosas que necesita tener durante el día, presta poca atención a los detalles; muchas veces cuando realiza una tarea pasa por alto aspectos importantes por descuido, pasa de una actividad a otra sin terminar ninguna; pocas veces escucha al profesor atentamente.
- Problemas de aprendizaje: siempre necesita ayuda para entender las explicaciones de clase, muchas veces le cuesta aprender cosas nuevas, algunas

veces cuando escribe comete muchos errores, le cuesta mucho entender los problemas matemáticos, lee mucho más lento que sus compañeros de forma poco fluida.

- Baja disposición al estudio: nunca lleva sus deberes al día ni pone interés en saber cómo estudiar mejor; pocas veces se esfuerza en sus estudios.

FAMILIA:

Los padres no observan dificultades de atención o de hiperactividad, pero sí observan otros problemas interiorizados y exteriorizados, como: control de la ira, depresión y ansiedad.

En cuanto a los recursos personales, los padres observan baja disposición al estudio pero buena competencia social.

8.2. Anexo 2. Ejemplos de Estrategias y Autoinstrucciones

EJEMPLOS DE ESTRATEGIAS PARA LA ASIGNATURA DE LENGUA Y LITERATURA

- Estrategia para las reglas de acentuación.
- Autoinstrucción para el análisis morfológico de los sustantivos.

REGLAS ACENTUACIÓN PALABRAS

Estrategia para practicar el tipo de palabras según la sílaba tónica y la regla para poner o no la tilde:

- **S:** sobre esdrújula. **E:** esdrújula, **LL:** llana, **A:** aguda.
- Separo la palabra en sílabas, y las pongo en cada columna sabiendo que debajo de la A siempre tiene que haber una sílaba.
- Me fijo en dónde cae el golpe de voz (sílaba tónica). ¿Está debajo de E, LL o A? Así sé qué tipo de palabra es.
- ¿Hay que ponerle tilde? Depende de la regla que hay debajo de cada una.

S	E	LL	A
Siempre	Siempre	NO -n / -s / -vocal	SÍ -n / -s / -vocal
		so	fá
	cá	ma	ra
		lá	piz
	pan	ta	lón

Estrategia para practicar las reglas de acentuación

Fuente: © Elaboración propia

ANALIZO EL SUSTANTIVO

1º Pongo: Sustantivo.

2º Pongo: común/propio.

- Si es propio: FIN.

- Si es común sigo con el siguiente paso:

3º Pongo: individual/colectivo.

4º Pongo: contable/ no contable.

5º Pongo: concreto/ abstracto.

6º Pongo: masculino/femenino.

7º Pongo: singular/plural.

Autoinstrucción para analizar morfológicamente (sustantivos)

Fuente: © Elaboración propia

EJEMPLOS DE ESTRATEGIAS PARA LA ASIGNATURA DE MATEMÁTICAS

- Estrategia para elegir las operaciones en los problemas matemáticos.
- Autoinstrucción para la operación de la división con decimales.

<p>SUMA ¿Qué ocurre?</p> <p>Me dan Gano Encuentro Compro Junto Recojo Cargo En total Entre todos Lleno Apilo Añado</p> <p>EFFECTO FINAL: !tengo más!</p>	<p>RESTA ¿Qué ocurre?</p> <p>Desaparece Quito Pierdo Rompo Lo que falta Vendo Quedan Rebaja Diferencia Disminuye Para llegar a... Doy</p> <p>EFFECTO FINAL: !tengo menos!</p>
<p>MULTIPLICACIÓN ¿Qué ocurre?</p> <p>Repetir (misma cantidad) Producto Área Duplicar Triplicar Múltiplo Factor</p> <p>EFFECTO FINAL: !tengo más!</p>	<p>DIVISIÓN ¿Qué ocurre?</p> <p>Se reparte Separo Agrupo Partes iguales Mitad Medio Distribuyo Comparto</p> <p>EFFECTO FINAL: !tengo menos!</p>

Estrategia para elegir las operaciones en los problemas matemáticos

Fuente: © Elaboración propia

DIVISIÓN CON DECIMALES

(En Dividendo y Divisor)

1º Hay que quitar la **coma** del **divisor**.

- Multiplico el dividendo X 10 y lo pongo debajo.

- Multiplico el divisor X 10 y lo pongo debajo.

2º Inicio **división habitual**.

3º Cuando toque bajar el número a la **derecha** de la **coma** (0,9):



- Pongo la **coma** en el **cociente** y sigo dividiendo hasta el final.

4º Hago la **prueba** (multiplicación): Cociente x divisor + resto

Autoinstrucción para las divisiones con decimales

Fuente: © Elaboración propia

8.3. Anexo 3. Rúbricas Específicas para la Evaluación del Alumno

1º ESO/ 2º TRIMESTRE

RÚBRICAS PARA LA ASIGNATURA DE LENGUA Y LITERATURA

Reconoce los sustantivos, verbos, deternnantes, adjetivos, pronombres, adverbios, preposiciones y conjunciones.	DESCRIPTORES: 1.No reconoce las diferentes categorías gramaticales. 2.Reconoce solo algunas. 3.la mayoría. 4.Reconoce perfectamente y diferencia todas las categorías solicitadas.
Conjuga y usa con corrección todos los tiempos simples y compuestos en las formas personales y no personales del modo indicativo y subjuntivo de todos los verbos regulares y, asimismo, emplea correctamente las formas del presente de imperativo de los verbos.	DESCRIPTORES: 1.No conjuga los tiempos verbales. 2.Conjuga sólo los tiempos simples. 3.Conjuga los tiempos verbales simples y compuestos en modo indicativo pero no en subjuntivo ni el presente de imperativo. 4.Conjuga perfectamente todos los tiempos verbales, en mido indicativo y subjuntivo, empleando correctamente las formas del presente de imperativo de los verbos.
Analiza morfológicamente las palabras de una oración simple.	DESCRIPTORES: 1.No analiza palabras morfológicamente. 2.Analiza morfológicamente sólo algunas categorías. 3.Analiza morfológicamente la mayoría de las categorías. 4.Analiza morfológicamente todas las categorías de un texto sin dificultad.

Rúbrica objetivos de la asignatura de Lengua y Literatura

Fuente: © Elaboración propia

COMUNICACIÓN ESCRITA

Lee en silencio textos.	DESCRIPTORES: 1.No lee en silencio. 2.Lee en silencio textos sencillos. 3.Lee en silencio textos de complejidad media. 4.Lee en silencio textos de complejidad adecuada.
Resume oralmente (a través de la aplicación iMovie) textos leídos destacando las ideas más relevantes.	DESCRIPTORES: 1.No resume ni extrae la idea principal en un texto. 2.Resume oralmente un texto leído pero no lo hace de forma adecuada. 3.Resume oralmente un texto pero no es capaz de extraer la idea principal. 4.Resume perfectamente de forma oral cualquier texto destacando la idea principal.
Escribe textos en diferentes soportes, propios del ámbito de la vida cotidiana: normas, cartas, correos electrónicos, cómics, publicidad.	DESCRIPTORES: 1.No escribe textos. 2.Escribe textos propios del ámbito de la vida cotidiana pero solo a través de un tipo. 3.Escribe textos de la vida cotidiana pero solo a través de dos tipos. 4.Escribe textos propios de la vida cotidiana de cualquier tipo.
Escribe textos de diferentes tipos adecuando el lenguaje a las características del género, siguiendo modelos encaminados a desarrollar la capacidad creativa en la escritura.	DESCRIPTORES 1.No escribe textos. 2.Escribe textos de diferentes tipos pero no adecúa el lenguaje a las carecterísticas del género. 3.Escribe textos variados adecuando el lenguaje a las características del género pero no es creativo. 4.Escribe textos adecuándolos a las características del centro de forma creativa.
Emplea estrategias de búsqueda y selección de la información: elabora mapas mentales.	DESCRIPTORES: 1.No es capaz de buscar ni seleccionar la información. 2.Es capaz de buscar información pero no de seleccionarla. 3.Es capaz de buscar información y seleccionarla pero no realiza mapas mentales adecuados y/o completos. 4.Busca información y la selecciona realizando después los mapas mentales adecuados y completos.
Utiliza Internet y las TIC: iPad, ordenador, cámara de fotos digital y grabadora de audio... como recursos para la realización de tareas diversas: escribir y modificar un texto, crear tablas y mapas mentales...	DESCRIPTORES: 1.No utiliza internet. 2.Utiliza internet y las Tic pero no es capaz de crear tablas, mapas, escribir o modificar textos...Utiliza internet y las Tic para crear. 3.Utiliza internet y las Tic para escribir y modificar textos pero no hace tablas y mapas. 4.Utiliza internet y las Tic con soltura, escribiendo textos, creando mapas, tablas...

Rúbrica objetivos de la asignatura de Lengua y Literatura. Comunicación Escrita

Fuente: © Elaboración propia

RÚBRICAS PARA LA ASIGNATURA DE MATEMÁTICAS

Automatiza el algoritmo de la suma y la resta con números naturales y decimales.	DESCRIPTORES: 1.No automatiza el algoritmo de la suma ni de la resta con números naturales ni enteros. 2.Automatiza el algoritmo de la suma y de la resta con números naturales pero no con números decimales. 3.Automatiza el algoritmo de la suma con números naturales y decimales pero no lo hace con el algoritmo de la resta. 4.Automatiza el algoritmo de la suma y de la resta con números naturales y decimales sin dificultad.
Multiplica y divide un número entero o decimal por una potencia de 10.	DESCRIPTORES: 1.No multiplica ni divide un número entero o decimal por una potencia de 10. 2.Multiplica un número entero o decimal por una potencia de 10 pero no lo divide. 3.Multiplica y divide un número entero o decimal por una potencia de 10 con dificultad. 4.Multiplica y divide un número entero o decimal por una potencia de 10 sin dificultad.
Efectúa multiplicaciones con números naturales y decimales en las que el multiplicando tenga hasta cuatro cifras y el multiplicador hasta tres cifras.	DESCRIPTORES: 1.No efectúa multiplicaciones con números naturales ni con números decimales. 2.Efectúa multiplicaciones con números naturales y decimales con mas de cuatro cifras en el multiplicando y multiplicador. 3.Efectúa multiplicaciones en las que el multiplicando tenga hasta cuatro cifras y el multiplicador hasta tres cifras pero no lo hace con números decimales. 4.Efectúa multiplicaciones con números naturales y decimales en las que el multiplicando tiene cuatro cifras y el multiplicador, tres, con dificultad.
Efectúa divisiones con números decimales y naturales, tanto en el dividendo como en el divisor,obteniendo cocientes con un número de decimales indicado de antemano.	DESCRIPTORES: 1.No efectúa divisiones con números naturales ni decimales. 2.Efectúa divisiones con números naturales sacando cocientes con un número decimal pero no es capaz de hacerlo con números decimales. 3.Efectúa divisiones con números decimales en el divisor pero no si los decimales se encuentran en el dividendo. 4.Efectúa sin problema divisiones con decimales en el dividendo y divisor, obteniendo cocientes decimales.

Rúbrica objetivos de la asignatura de Matemáticas

Fuente: © Elaboración propia