ELE inclusivo III: Dislexia y adaptación de actividades

Amparo Díaz-Almeida
ampa.dial@gmail.com
Instituto Cervantes de Mánchester

1. INTRODUCCIÓN

Con objeto de complementar y especificar los temas abordados en los talleres *Estrategias para la atención pedagógica de la dislexia en «a, de, u, ele, te, o, ese»* (desarrollado en las IX Jornadas Didácticas de ELE del Instituto Cervantes de Manchester) e *Ideas prácticas para trabajar con alumnos disléxicos* (que formó parte del programa del curso académico 2016-2017 de encuentros didácticos que organizan la Consejería de Educación en Reino Unido y el Instituto Cervantes de Manchester), este taller se propuso para orientar al profesorado que enseña Español como Lengua Extranjera (en adelante ELE) en temas relacionados con la adaptación del diseño, desarrollo y evaluación de actividades pensadas para ser puestas en marcha en grupos en los que coexiste alumnado adulto afectado y no afectado por dislexia. El planteamiento didáctico que se expuso se fundamenta en el *enfoque multisensorial*, defendido por la comunidad educativa para el aprendizaje de todas las personas en general y de las personas con dislexia en particular (Broomfield y Combley, 2003; Townend, 2000), y se contextualiza en la enseñanza de ELE.

2. OBJETIVOS

La idea de esbozar el taller *ELE Inclusivo III: Dislexia y adaptación de actividades* nació a partir de sugerencias de colegas y asistentes a los talleres anteriores, quienes, motivados por el interés de conocer la gestión de la presencia de la dislexia en el aula, detectaban la importancia de contar con criterios de intervención dentro de la misma y plantearon la necesidad de conocer cómo adaptar actividades en los casos en los que conviven estudiantes afectados y no afectados por dislexia. Se tuvo en cuenta todo ello y se diseñó este taller con intención de:

— Aportar ideas al profesorado para ayudarlo a adecuar actividades a la presencia de la dislexia en el aula.

— Estimular el diálogo entre profesores sobre las dificultades de aprendizaje en general y la dislexia en particular.

— Reflexionar con los asistentes al taller sobre la adaptación como recurso metodológico.

— Facilitar un espacio para la valoración del profesorado en torno a los beneficios que estas adaptaciones aportan al aprendizaje de todo el grupo de alumnos.

— Favorecer la reflexión de la práctica docente en torno a la inclusión educativa y al desarrollo de la competencia docente *Desarrollarse profesionalmente como profesor*, incluida en el documento *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* del Instituto Cervantes (2012).

3. PARA EMPEZAR: TRES IDEAS, UN JUEGO Y UNA DEFINICIÓN

Cuando Echegaray-Bengoa, J. y Soriano-Ferrer, M. (2016: 63-69) publicaron los resultados de sus estudios acerca del conocimiento de los maestros sobre la dislexia, establecieron que todo parece indicar «que los programas de formación universitaria no logran que los futuros maestros tengan un conocimiento adecuado acerca de la dislexia» y, de su análisis, extrajeron una idea no menos desalentadora en relación con las creencias de los docentes sobre esta dificultad de aprendizaje, pues «parece que las creencias erróneas acerca de la dislexia podrían ser especialmente resistentes al cambio»:

> Por ejemplo, la prevalencia de los conceptos erróneos acerca de la dislexia como consecuencia de la mala percepción visual (Allington, 1982:351-359; Washburn et al., 2011a, b), o las inversiones de letras o de palabras como criterio principal en la identificación de la dislexia (Wadlington y Wadlington, 2005: 16-33; Washburn et al., 2014: 1-18) son ejemplos que parecen apoyar esta premisa. La falta de información puede hacer que algunos maestros persistan en sus creencias erróneas o que se dé un efecto de ampliación de información errónea, no basada en las evidencias empíricas, es decir, que personas que forman docentes den información equivocada y que esta, a su vez, prolifere, tal como pasa con el mito de las letras invertidas y la lateralidad (Echegaray-Bengoa, J. y Soriano-Ferrer, M., 2016: 63-69).

Por tanto, el primer aspecto con el que había que lidiar para hablar sobre dislexia en el aula de ELE era la adecuada conceptualización de esta dificultad de aprendizaje, pues, si bien es un término presente en el bagaje del profesorado, no parece común que se conozcan las peculiaridades de

su diagnóstico[1] ni, por tanto, su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje o la forma en que se podrían incluir cambios en las programaciones de aula. Por ello se partió de la necesidad de definir el concepto de dislexia sin perder de vista estos dos elementos: la realidad de su diagnóstico[2] y la influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

---

[1] La última actualización del *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* publicado por la Asociación Americana de Psiquiatría establece así los criterios diagnósticos para los Trastornos específicos del aprendizaje:

A. Dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas, evidenciado por la presencia de, al menos, uno de los siguientes síntomas que han persistido por lo menos durante 6 meses, a pesar de intervenciones dirigidas a estas dificultades:
   1. Lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo […].
   2. Dificultad para comprender el significado de lo que lee […].
   3. Dificultades ortográficas […].
   4. Dificultades con la expresión escrita […].
   5. Dificultades para dominar el sentido numérico, los datos numéricos o el cálculo […].
   6. Dificultades con el razonamiento matemático […].

B. Las aptitudes académicas afectadas están sustancialmente y en grado cuantificable por debajo de lo esperado para la edad cronológica del individuo e interfieren significativamente con el rendimiento académico o laboral, […] se confirman con medidas (pruebas) estandarizadas administradas individualmente y una evaluación clínica integral. […]

C. Las dificultades de aprendizaje comienzan en la edad escolar, pero puede no manifestarse totalmente hasta que las demandas de las aptitudes académicas afectadas superan las capacidades limitadas del individuo […].

D. Las dificultades de aprendizaje no se explican mejor por discapacidades intelectuales, trastornos visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio n el lenguaje, de instrucción académica o directrices educativas inadecuadas.

Nota: Se han de cumplir los cuatro criterios diagnósticos […] (*Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*, 2014).

[2] Una buena noticia es que hace apenas unos meses que ha visto la luz una aplicación gratuita creada por la madrileña Luz Rello que acelera los procesos de diagnosis. *Dytective* es un test de diagnóstico digital y gratuito que, en menos de quince minutos, considera si existe riesgo de dislexia con un 90% de fiabilidad científica.

3.1. Tres ideas

En primer lugar, la dislexia ha de ser considerada como una Dificultad Específica de Aprendizaje (en adelante DEA) y, según define el tercer artículo de la Ley 27306 argentina sobre el abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan Dificultades Específicas del Aprendizaje, estamos ante una alteración «de base neurológica que afecta a los procesos cognitivos relacionados con el lenguaje, la lectura, la escritura y el cálculo matemático que va a tener implicaciones de diferente grado en el ámbito escolar». No es, por tanto, una enfermedad.

¿A qué afecta la dislexia? Quienes estudian los procesos cognitivos durante el aprendizaje de la lectura, analizan qué sucede en el córtex cerebral para aceptar o no las reglas de correspondencia entre fonema y grafema o para asimilar las relaciones morfosintácticas y semánticas, y se ha descubierto que es en estos procesos donde la actividad cerebral responde de forma diferente.

> La aplicación de las técnicas de neuroimagen está brindando evidencia neurológica sobre las redes neuronales implicadas en la lectura y sus dificultades. De esta forma, se han podido identificar y localizar en el hemisferio izquierdo algunas interrelaciones de redes neuronales involucradas en la lectura: una red anterior en la circunvolución frontal inferior (área de Broca), asociada con la articulación, la lectura silenciosa y el nombramiento, y dos regiones posteriores en el hemisferio izquierdo, una alrededor de la región parietotemporal que se encarga del análisis de la palabra, y otra en la región parietooccipital, área de la forma de la palabra (Soriano-Ferrer, M y Piedra Martínez, E., 2017: 50-57).

El segundo aspecto a destacar es que, en cuestión de prevalencia, los datos revelan disparidad: mientras que el Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España comparte en su página web que se estima que el 4 % del alumnado es disléxico, otros autores hablan de una prevalencia de entre un 5 y un 17 % (Shaywitz, 1998: 307–312) e incluso hasta un 20 % (Lyon, Shaywitz y Shaywitz, 2003 y Shaywitz, Morris y Shaywitz, 2008: 451-75 en Cuetos F, 2009: 78-84). Por otro lado, el Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Dificultades Específicas de Aprendizaje creado para la intervención en casos de dislexia de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía estima que afecta a entre un 2 y un 8 % de los menores escolarizados (2012:8).

Otras entidades comparten datos globales y es frecuente leer que la dislexia afecta a un 10 % de la población mundial. La Asociación Británica de la Dislexia, por ejemplo, afirma en su página web que el 10 % de la

población es disléxica y la página web oficial de la Asociación Madrid con la Dislexia dice que «se estima que afecta al 10% de la población, o 700 millones de personas en el mundo».

Asimismo, cabe recordar las aportaciones de Miles, T (2004:5-12) sobre cuáles pueden ser las razones por las que no encontramos datos cuantificados comunes en torno a la dislexia:

1. Se manifiesta de forma diferente según el idioma y expone que, «en el caso de los idiomas que utilizan una escritura alfabética, hay distintos grados de regularidad fónica: algunos idiomas […] donde la misma letra del alfabeto constantemente representa el mismo sonido» (Miles, T., 2004: 5-12).
2. El grado en el que puede afectar a la persona es otro elemento a tener en cuenta, pues, podría estar afectando a la duplicidad de estudios.
3. La apremiante necesidad de recursos suficientes para abordar un análisis que pudiera estandarizar datos internacionalmente.

Una tercera idea es que los datos revelan que la dislexia se posiciona como la primera causa de fracaso escolar[3] y que su impacto en los aspectos emocionales y en las relaciones sociales del menor escolarizado, más a menudo de lo deseado se ven afectadas de forma negativa (baja autoestima, autoconcepto negativo o escasa popularidad entre compañeros de aula). También es frecuente que la dislexia afecte a los niños con otros problemas de salud y dé la cara con vómitos, nervios, malestar general o síntomas depresivos, así como con el desinterés generalizado por actividades relacionadas con la vida académica.

Como señalan Sally E. Shaywitz, Md, Bennett A. Shaywitz, Phd. (2006:1), a pesar de su invisibilidad, «la dislexia tiene efectos profundos en el niño, tanto a través del impacto que requiere el esfuerzo para aprender a leer como por el costo significativo en términos de ansiedad y vergüenza»[4].

¿Qué se puede hacer? Si bien la LOMCE establece en su Artículo 19 como principio pedagógico que «en esta etapa se pondrá especial énfasis

3 Por ejemplo, la Asociación gaditana de la dislexia, integrante de la Federación Española de la Dislexia y otras DEA, estima que un 40% del fracaso escolar está relacionado con la dislexia. (Diario de Jerez 2017)

4 Cabe recordar las propias declaraciones de la científica Luz Rello, afectada por dislexia, cuando en una entrevista que concedió a la web de noticias Materia (2013) decía que «cuando tienes bajo rendimiento escolar es dificilísimo salir. Es un círculo vicioso. Tus compañeros piensan que eres tonto, tus profesores piensan que eres tonto. Si haces algo bien es casualidad; si lo haces mal es normal».

en la atención a la diversidad del alumnado, […] en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo […]», es justo recordar los esfuerzos de asociaciones y grupos de familiares para dar a conocer, concienciar a la comunidad educativa e impulsar la necesidad de diseñar medidas de intervención adecuadas que hagan posible la igualdad de acceso a los contenidos educativos. Por ejemplo, la página web de *Ladislexia.net* cuando define dislexia expone:

> El principal problema que tiene la dislexia es que no es compatible con nuestro sistema educativo, pues, dentro de este, todos los aprendizajes se realizan a través del código escrito, por lo cual el niño disléxico no puede asimilar ciertos contenidos de materias como Conocimiento del Medio, porque no es capaz de llegar a su significado a través de la lectura (*Ladislexia.net*).

3.2. Un juego

Planteados algunos rasgos característicos de la dislexia, se jugó con los asistentes a un concurso versionado de *Pasapalabra* en el que debían rescatar de sus memorias algunos conceptos relacionados con el tema que estábamos estudiando. Se pretendía, en definitiva, favorecer la creación de una imagen compartida del concepto antes de abordar la toma de decisiones sobre la adaptación de actividades.

3.3. Una definición

Se propuso también a los talleristas la creación de su propia definición de dislexia a partir del léxico extraído de *Pasapalabra* y las primeras ideas expuestas. De esta manera, *cinco palabras*, *tres ideas* y *trabajo en grupo* impulsaron la creación de varias definiciones, entre las que escogimos las siguientes:

— «La Comunidad Científica Internacional la considera un trastorno y se clasifica como una dificultad específica de aprendizaje que afecta a la lectura. Tiene origen genético, afecta al 10 % de la población y es la primera causa de fracaso escolar».

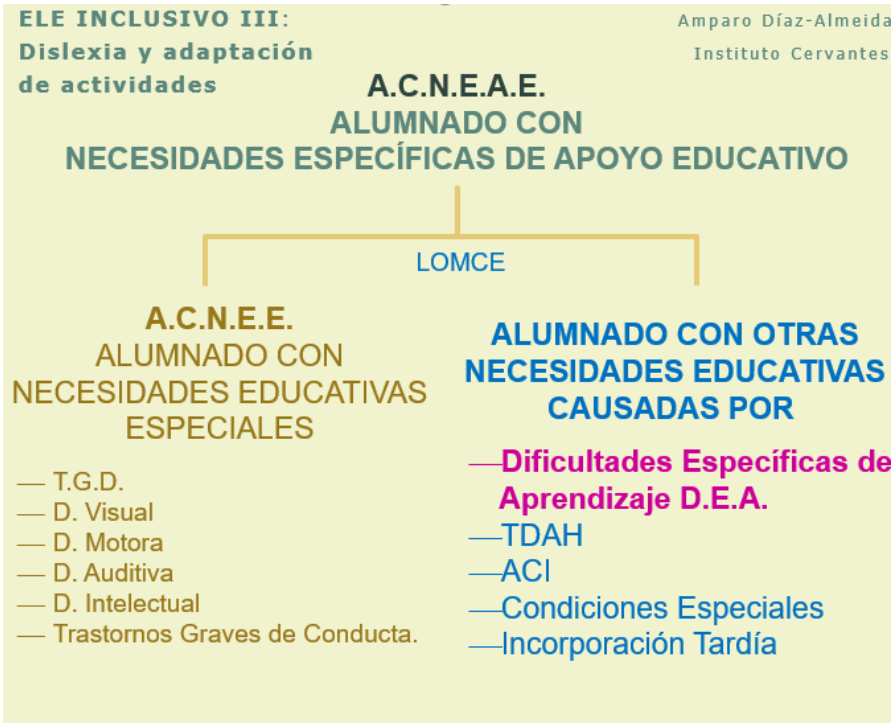
— «La Comunidad Científica Internacional la considera como una dificultad específica de aprendizaje o DEA y que, siendo de origen genético, es un trastorno que afecta al 10 por ciento de la población en la capacidad para leer y es la primera causa de fracaso escolar».

El *Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales* (APA, 2014) lo clasifica como un trastorno de la lectura incluido en los *trastornos del aprendizaje,* y, por su parte, la Federación Mundial de Neurología dice que «es un trastorno que se manifiesta en la dificultad para aprender a leer a pesar de haber recibido una instrucción convencional, tener inteligencia adecuada y haber disfrutado de oportunidades socioculturales». Encontramos en la definición aportada por la Asociación Internacional de Dislexia (2002) en su página web, una consideración específica de lo que el docente podría descubrir dentro del aula: «dificultad específica de aprendizaje, de origen neurobiológico, que se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y fluido de las palabras y por problemas de ortografía y decodificación».

4. CONCEPTUALIZACIÓN ADECUADA AL MARCO LEGAL

La legislación educativa española a través de la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) clasifica las DEA dentro de las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), pero fuera de las necesidades educativas especiales (NEE), hecho que exige la capacidad para hacer las modificaciones curriculares que posibiliten la adquisición del aprendizaje del alumnado, sin necesidad de que sean modificados los criterios de evaluación ni otros elementos prescriptivos de las programaciones didácticas. En coherencia con ello, los diferentes momentos del proceso de planificación curricular, así como las decisiones pedagógicas que tome el profesorado, girarán alrededor de un eje cuyo engranaje debe construirse a partir de una consideración adecuada de la dislexia.

> Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado (LOMCE, 2013: 97896).



Diapositiva elaborada para presentar en el taller la organización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que hace la LOMCE

Por tanto, cometer un error en la consideración del alumnado con NEAE (ACNEAE) podría desenmascarar una desatención de las obligaciones docentes, debido al desconocimiento de esta diferenciación elemental de necesidades específicas de apoyo educativo, así como una desconsideración hacia los principios pedagógicos.

En resumen: la dislexia es un trastorno, pero no una enfermedad; una dificultad, pero no una discapacidad; y afecta a la lectoescritura, pero no al aprendizaje.

5. EL EXPERIMENTO

5.1 Objetivo

Con intención de ayudar a los asistentes a identificar qué dificultades tienen las personas con dislexia, así como qué podría suceder en un grupo si sometemos a un estudiante con dicho trastorno a desempeñar una tarea directamente condicionada por esta DEA, se solicitó la ayuda de algunos asistentes al taller para recrear algo tan *sencillo* como hacer una lectura en voz alta.

5.2 Los personajes

Un *impaciente*, un *graciosillo*, un *risitas* y varios alumnos *espectadores* formaron parte del elenco de actores que, al son de las dificultades de un estudiante con dislexia, ayudaron a recrear, según las instrucciones que se les aportó individualmente, lo que podría ser la realidad de muchas aulas en las que conviven estudiantes afectados y no afectados por dislexia.

5.3 Reflexiones

Una vez terminado el *role-playing* reflexionamos, por un lado, sobre lo que puede suceder en una clase cuando hay una persona afectada por dislexia si no se ponen en marcha las medidas pertinentes y, por otro lado, acerca de en qué elementos deben centrarse las medidas que diseñemos como profesores. Además, pudimos observar también algunos rasgos característicos de las dificultades en la habilidad lectora, como, por ejemplo:

- Omisión y cambio de orden de letras: **tarbajo* por trabajo o **clamante* por calmante.
- Inversión o añadido de sílabas: **solidaridadad*, **teleléfono*.
- Lectura lenta, dudas y vacilaciones.
- Saltos de línea o dificultades para comprender los textos.
- etc.

5.4 Otras características de la expresión escrita

Por último, se habló con los asistentes sobre algunas las características frecuentes de las producciones escritas de las personas afectadas con dislexia:

— Errores de acentuación.
— Unión y segmentación de palabras.
— Intercambio y la intercalación de mayúsculas y minúsculas.
— Omisión de letras y palabras.
— Unión de palabras.
— Desigualdad en la caligrafía o carácter ilegible.
— En la redacción, debido a las dificultades para la estructuración de frases, ausencia de planificación y de conectores**.**
— Etc.

6. ¿QUÉ PUEDO HACER YO?

Se dedicó este apartado a recordar al profesorado algunas acciones que pueden mejorar el panorama de la dislexia. Para empezar y en sentido general, todo docente puede:

— Aprender las diferencias entre DEA y discapacidad, ACNEAE y ACNEE.
— Ayudar a eliminar falsas creencias sobre la dislexia en sus entornos de trabajo.
— Apoyar los proyectos educativos relativos a las DEA tanto dentro como fuera de su centro de trabajo.
— Adaptar las actividades que decida desarrollar en el aula para que todo el alumnado tenga acceso a los contenidos.
— Compartir con la comunidad educativa los resultados de sus adaptaciones.

Si retomamos la organización de ACNEAEs aportada por la LOMCE, sabemos que tenemos responsabilidad pedagógica para actuar sobre aquellos elementos no prescriptivos del currículo, es decir:

— La metodología
— Las actividades
— La temporalización
— La organización del espacio
— Los agrupamientos
— La forma de evaluar
— etc.

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002) dedica el capítulo cuarto al uso de la lengua y, aunque especifica el texto como canal de comunicación, señala que este hecho «no debe desanimar a las personas que tienen dificultades de aprendizaje porque existen mecanismos para alcanzar objetivos de aprendizaje de lenguas extranjeras con notable éxito» y, por su parte, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1994), expone en la «Introducción General» que las competencias han de asumirse como punto de partida para preparar las programaciones y deja clara la necesidad de ajuste y adaptación:

> El material que se incluye en la serie debe entenderse como un punto de partida para la preparación de programas, de acuerdo con las características de cada situación de enseñanza y aprendizaje en particular, o para cualquier otra aplicación de las ya indicadas, pero teniendo siempre claro que es necesario un tratamiento de ajuste y adaptación por parte de quienes lo utilicen (*Plan Curricular*, 1994).

Por tanto, si bien no se especifica cómo, sí se reconoce la necesidad de adaptación para alcanzar los objetivos de aprendizaje de los estudiantes de forma exitosa. La recién aprobada Ley 27306 argentina sobre el abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan DEAs establece que:

> […] para garantizar el acceso al currículo común, en el caso de Dificultades Específicas del Aprendizaje tendrá en cuenta las siguientes consideraciones orientativas:
>
> a) Dar prioridad a la oralidad, tanto en la enseñanza de contenidos como en las evaluaciones;
>
> b) Otorgar mayor cantidad de tiempo para la realización de tareas y/o evaluaciones;
>
> c) Asegurar que se han entendido las consignas;
>
> d) Evitar las exposiciones innecesarias en cuanto a la realización de lecturas en voz alta frente a sus compañeros;

e) Evitar copiados extensos y/o dictados cuando esta actividad incida sobre alumnos con situaciones asociadas a la disgrafía;

f) Facilitar el uso de ordenadores, calculadoras y tablas;

g) Reconocer la necesidad de ajustar los procesos de evaluación a las singularidades de cada sujeto;

h) Asumirse, todo el equipo docente institucional, como promotores de los derechos de niños, niñas, adolescentes y adultos, siendo que las contextualizaciones no implican otorgar ventajas en ellos frente a sus compañeros, sino ponerlos en igualdad de condiciones frente al derecho a la educación (Ley 27306, Argentina 2016).

Llegados a este punto y con objeto de ajustar lo que el estudiante va a aprender con cómo lo necesita aprender se propusieron las siguientes ideas para garantizar una adecuada adaptación de las actividades que se pueden desarrollar en el proceso de enseñanza y aprendizaje para adaptar actividades:

6.1. Adaptaciones en el diseño de actividades

- Se recomienda elegir una fuente tipo Arial, sin adornos, con los bordes finitos, tamaño a partir de 16 o 18.
- Incluir renglones y marcos en las fichas con objeto de ayudar a organizar la información.
- Restar protagonismo a la palabra escrita.
- Aumentar el protagonismo de esquemas y mapas conceptuales.
- Si utilizamos presentaciones, por ejemplo, *Power Point*, se ha de reducir al máximo la tensión visual:
  - Uso de colores.
  - Respeto de márenes.
  - Equilibrio en el diseño.
  - Uso de fuentes.
- Apoyar el léxico con imágenes.
- Secuenciar las tareas de manera que se vaya de lo oral a lo escrito.

6.2. Adaptaciones durante el desarrollo de actividades

- Entregar los materiales por adelantado y secuenciado.
- Evitar la entrega de folios sueltos.
- Incluir fechas en cada documento o dosier entregado.
- Dar dosieres por día, con amplios espacios en los márgenes.
- Aportar resúmenes de las sesiones.
- Ayudar con la organización: comunicar el plan de cada sesión y definir objetivos para las actividades, etc.
- Si se necesita tomar notas, utilizar el ordenador en lugar de la pizarra siempre que sea posible, para facilitar la lectura tipográfica.
- Favorecer la conciencia fonológica.
  - Por ejemplo, se puede escribir en el aire y, siempre que haya palabra escrita, que otro estudiante lea para permitir que se escuche lo que dice el papel. Se puede también dar color a determinadas grafías y palabras, etc.
- Aportar la información por más de un canal.
- Emplear materiales manipulativos y alternativos al texto:
  - Por ejemplo, actividades de manipulación y segmentación.
- Las instrucciones han de ser simples y breves y siempre se debe comprobar que se han entendido.
- Utilizar agrupamientos si es necesaria la lectura de textos.
- Proponer actividades orientadas a la acción y apostar por el *aprender haciendo*: juegos dramáticos, concursos, tareas de organización, elaborar mapas conceptuales, etc.
- Hacer dos descansos cortos en lugar de uno largo.

6.3. Adaptaciones en la evaluación de actividades

- Favorecer el desarrollo de tareas en soporte alternativo al papel (por ejemplo: si ha de elaborar una noticia, permitir al alumnado elegir entre redactarla o contarla en una grabación).
- Permitir la consulta de esquemas procedimentales (por ejemplo, cómo estructurar los textos según su tipología: carta, un resumen).

— Dejar a la vista información de consulta: marcadores del discurso, tiempos verbales, etc.

— Facilitar el uso de diccionarios.

— Dar más tiempo para la realización de exámenes y entrega de tareas que se realicen en los centros educativos.

— Permitir el uso de ordenadores.

7. UN EJEMPLO DE ADAPTACIÓN

Para terminar, se animó a los asistentes al taller a valorar el dosier que se les había entregado (ver anejo 1) y la gestión de la dinámica del grupo durante el desarrollo del taller y responder a las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué adaptaciones crees que se han hecho?
2. ¿Con qué intención se han hecho estas adaptaciones?
3. ¿Se te ocurren otras adaptaciones para hacer en este dosier?
4. ¿Crees que es posible realizar dosieres como este para tus lecciones?
5. ¿Qué dificultades o desventajas encuentras en la elaboración de estos materiales?
6. ¿Qué beneficios podría tener en un grupo el uso de materiales adaptados?
7. ¿Dirías que la gestión de la dinámica del grupo durante el desarrollo del taller favorecería al aprendizaje de ELE de estudiantes con dislexia?
8. ¿Identificas otras decisiones pedagógicas hechas en el taller que pueda favorecer al aprendizaje de ELE de todos los miembros del grupo?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allington, R.L. (1982). «The persistence of teacher beliefs in facets of the visual perceptual deficit hypothesis». *The Elementary School Journal*, 82 (1982), pp. 351-359.

American Psychiatric Association (2014). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), 5ª Ed. Editoral Médica Panamericana.

Argentina. Ley 27306 argentina, de 19 de octubre, sobre el abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan Dificultades Específicas Del Aprendizaje. Boletín Oficial de la República de Argentina, 4 de noviembre de 2016, registrado bajo el número 27306.

Broomfield, H and Combley, M. (2003). *Overcoming Dyslexia: A Practical Handbook for the Classroom*. Second Edition. Whurr Publishers.

Cuetos, F. (2009). «Dislexias evolutivas: un puzle por resolver». *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. Vol. 29, No. 2, 78-84.

Echegaray-Bengoa, J. y Soriano-Ferrer, M. (2016). «Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: implicaciones educativas». *Aula Abierta*. Vol. 44, 63-69.

España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106, p. 17158-17207.

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

Federación Mundial de Neurología. World Federation of Neurology (WFN). (1968). *Report of research group on dyslexia and world illiteracy*. WFN.

Fernández Quintanilla, P. Entrevista a Lucía Alcántara, Presidenta de la Asociación Dislexia Cádiz. *Diario de Jerez*. 09/10/2017. http://www.diariodejerez.es/jerez/fracaso-escolar-debe-dislexia_0_1180082567.html

Instituto Cervantes (1994). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/13_procedimientos_aprendizaje_introduccion.htm

(2012) *Modelo de competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* publicado por el Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/modelo.htm

Junta de Andalucía. Consejería de Educación. (2012). M*anual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de dificultades específicas de aprendizaje: la dislexia*. Dirección General de Participación e Innovación Educativa, p 8.

Lyon, G. R.,Shaywitz, S. y Shaywitz, B. (2003). «A definition of dyslexia». *Annals of Dyslexia,* número 53, 1-14.

Miles, Tim R. (2004). «Some problems in determining the prevalence of dyslexia». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology,* 2 (2), 5-12.

Ministerio de educación, cultura y deporte. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Anaya. También disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf

Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Proyecto EDIA. Atención a la diversidad. http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/contenidos/dificultades/dislexia/index.html

Sally E. Shaywitz, MD, Bennett A. Shaywitz, PHD, (2006). Dislexia a Edad Temprana y su Impacto en el Desarrollo Socioemocional Temprano. *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia. Trastornos del aprendizaje*. Actualizado: Febrero 2017. http://www.enciclopedia-infantes.com/sites/default/files/dossiers-complets/es/trastornos-del-aprendizaje.pdf

Sampedro, J. «En el cerebro de un disléxico.» *El País*. 5/12/2013. https://elpais.com/sociedad/2013/12/05/vidayartes/1386267524_315616.html/

Sánchez, L. Entrevista a Luz Rello. *Materia*. 19/07/2013. http://esmateria.com/2013/07/19/investigo-la-dislexia-para-tratar-de-evitar-que-se-repita-la-historia-que-yo-he-vivido/

Shaywitz, S. (1998): «Current concepts: dyslexia. » *N Engl J Med*, 338: 307–312.

Shaywitz, S., Morris, R y Shaywitz, B. (2008). «The Education of dyslexic children from childhood to young adulthood». *Annual Review of Psychology*, 59, 451-75.

Soriano-Ferrer, M. y Piedra Martínez., E. (2017). «A review of the neurobiological basis of dyslexia in the adult population». *Neurología* (English Edition), Volume 32, Issue 1, 50-57.

Towned, J. (2000). *Dyslexia in Practice. A Guide for Teachers*. Springer US.

Wadlington, E. y Wadlington, P. (2005). «What educators really believe about dyslexia? » *Reading Improvement*, 42 (1),16-33.

Washburn, E.k, Binks, E.s., Joshi., R.m. (2011). «Are preservice teachers prepared to teach struggling readers?». *Annals of Dyslexia*, 61, pp. 21-43.

(2011). «Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia». *Dyslexia*, 17, pp. 165-183.

(2014). «What do preservice teachers from the USA and the UK know about dislexia? » *Dyslexia*, 20 pp. 1-18.

Sitios web

Asociación Internacional de Dislexia. Definición de dislexia.

https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/

Asociación Británica de la Dislexia. ¿Qué es la dislexia?

http://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexic/dyslexia-and-specific-difficulties-overview#What is Dyslexia

Asociación Madrid con la Dislexia

http://www.madridconladislexia.org/tag/afecta-al-10-de-la-poblacion/

Change Dyslexia. *Dytective Test.* https://changedyslexia.org/dytectivetest/

La dislexia.net. Definición de dislexia. http://www.ladislexia.net/definicion-dislexia/

ANEJOS

Dosier entregado a los asistentes al taller Ele Inclusivo III: Dislexia y adaptación de actividades, integrado en el programa de talleres de las X Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester, celebrado el 30 de junio de 2017.

Instituto Cervantes de Mánchester

ELE INCLUSIVO III:
DISLEXIA Y ADAPTACIÓN DE ACTIVIDADES

A __ __ __ __ A __ __ __

__ __ __ __ A A

A __ __ __ __ __ __ __

__ __ __ __ __ __ __

__ __ __ __ __ __ __ __ A

A __ __ __ __ __ __ __

30 DE JUNIO DE 2017

AMPARO DÍAZ-ALMEIDA

INSTITUTO CERVANTES DE MANCHESTER

1. IDEAS SOBRE LA DISLEXIA

 Es una DEA.

 Afecta al 10 % de la población.

 1.ª causa de fracaso escolar.

¿ QUÉ IMPACTO TIENE EN LOS ASPECTOS EMOCIONALES Y SOCIALES ?

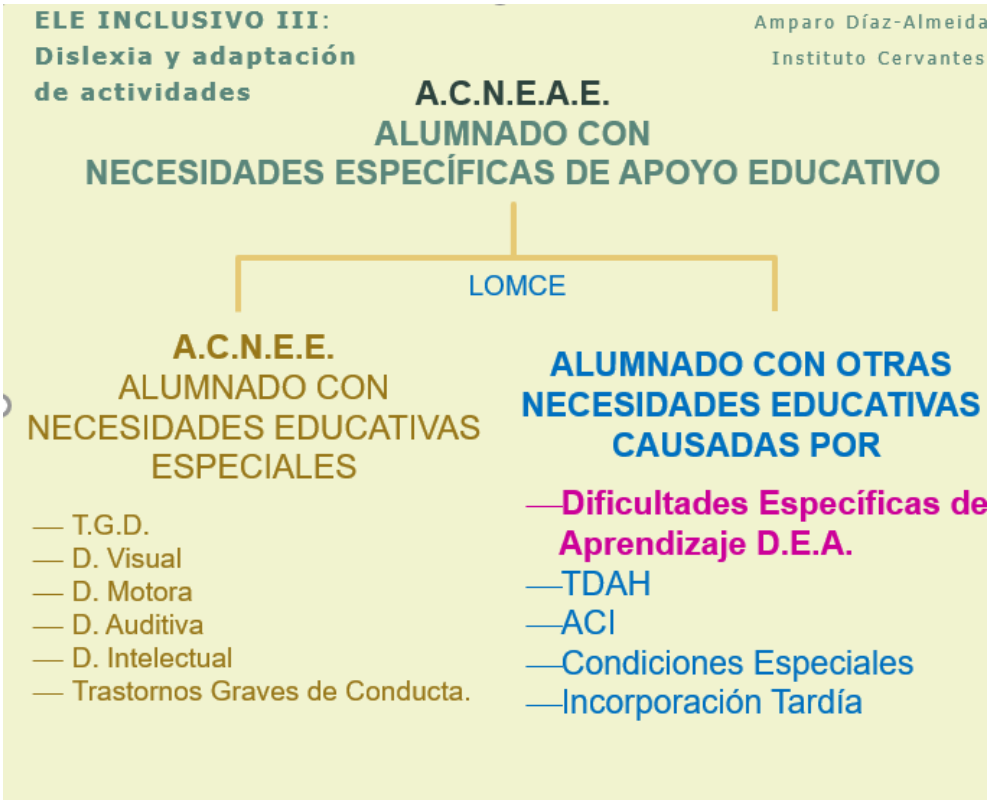


Palabras clave

_____
_____
_____
_____
_____

La Comunidad Científica Internacional considera la dislexia _____

3. MARCO LEGAL (LOE-LOMCE)



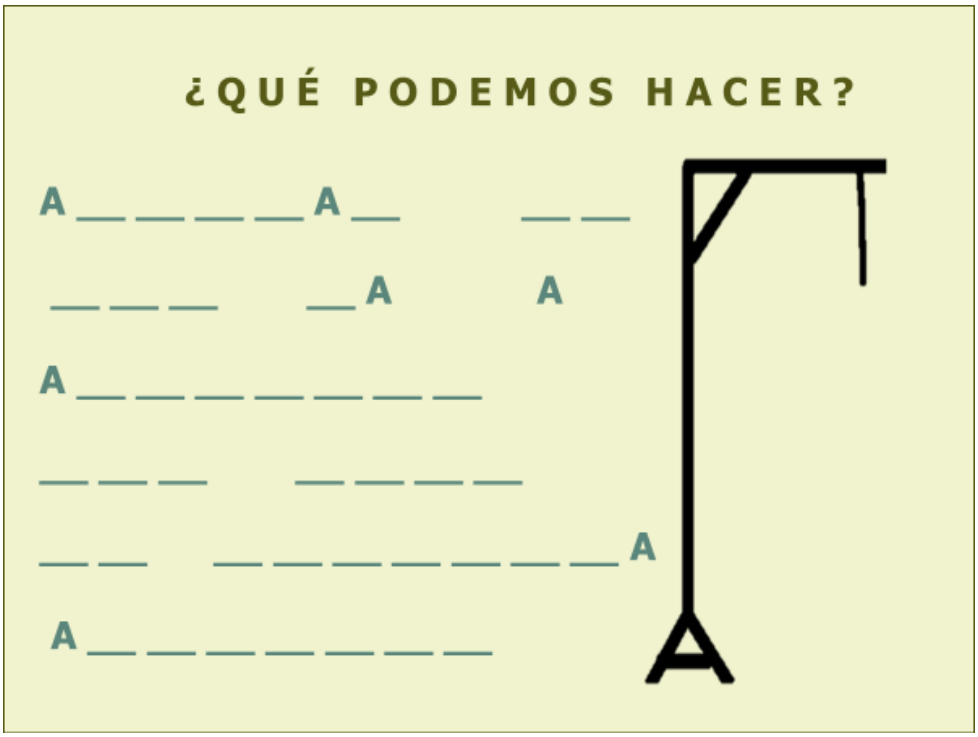
¿QUÉ HA PASADO?

¿QUÉ DIFICULTADES HA TENIDO EL LECTOR?

¿QUÉ ROLES RECONOCE?

¿QUÉ CREE QUE PUEDE SUCEDER EN EL AULA SI NO SE PONEN EN MARCHA ADAPTACIONES?

5. ¿QUÉ PUEDO HACER YO?



6. ADAPTACIÓN DE ACTIVIDADES

— Ir de lo oral a lo escrito.
— Atención al diseño.
— Preparar dosieres.
— Planear el desarrollo.

7. NORMALIZAR LA DIFERENCIA

— La inclusión es un principio.
— No hay *ojitos derechos*, hay DEA.
— Actividades de sensibilización.