



**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

Trabajo fin de máster

Dislexia y aprendizaje de un segundo idioma: Apoyo a estudiantes disléxicos en contextos bilingües o multilingües.

Presentado por: Raúl Alsina Matías
Línea de investigación: Teoría y métodos educativos
Métodos pedagógicos

Director/a: Beatriz Madrid Martínez

Ciudad: Palma de Mallorca

Fecha: 18 de julio de 2014

RESUMEN

Este trabajo de final de master, que consiste en una revisión bibliográfica que incluye multitud de artículos publicados en la última década, pretende aportar una idea de apoyo a los estudiantes disléxicos en el aprendizaje de lenguas extranjeras. El aprendizaje de idiomas no sólo constituye uno de los elementos que en mayor medida contribuyen al desarrollo y crecimiento personal ya que posibilitan la comunicación entre personas y el conocimiento en profundidad de otras culturas, sino que además, el conocimiento de idiomas se ha revelado como uno de los mejores instrumentos para mantener una mente en forma, sana y prevenir su envejecimiento. Por si estos motivos fueran pocos, la política europea ha marcado directrices para que a medio plazo, los más de 400 millones de Europeos dominen al menos dos lenguas extranjeras. Una de las principales dificultades que presentan los disléxicos, que representan entre el 3 y el 10% de la población, es precisamente el aprendizaje de idiomas extranjeros, problema que se puede solventar desde las aulas. Teniendo en cuenta los datos aportados por la literatura, desde el presente trabajo se ha propuesto un plan de trabajo con el profesorado que les permita diseñar adaptaciones curriculares para alumnos con dislexia.

Palabras clave: Dislexia, bilingüismo, plurilingüismo, aprendizaje de idiomas, dislexia e idiomas.

ABSTRACT

This final master work, consisting of a literature review that includes a multitude of articles published in the last decade, is intended to provide a sense of support for dyslexic students in learning foreign languages. Language learning is not only one of the factors that greatly contributes to the development and personal growth of the people as they enable communication between persons and in-depth knowledge of other cultures, but also the knowledge of languages has emerged as one the best tools to keep a mind fit, healthy and prevent aging. As if these reasons were not enough, European policy has set guidelines for the medium term, more than 400 million Europeans to master at least two foreign languages. One of the main challenges associated with dyslexia, that represents between 3 and 10% of the population, is precisely the learning of foreign languages, a problem that can be solved from the classroom. Given the data provided by the literature, this paper has proposed a plan to work with teachers to enable them to design accommodations for students with dyslexia.

Keywords: Dyslexia, bilingualism, multilingualism, language learning, dyslexia and languages.

INDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
1.- Introducción. Justificación del trabajo y su título	5
2.- Planteamiento del Problema	6
2.1.- Objetivos	6
2.2.- Fundamentación metodológica.....	6
2.3.- Justificación de la bibliografía empleada.....	7
3.- Desarrollo del presente trabajo	8
3.1.- Revisión bibliográfica y fundamentación teórica	8
3.1.1. ¿Qué es la dislexia?	8
3.1.1.1 Definición	8
3.1.1.2 Síntomas	10
3.1.1.3 Prevalencia.....	10
3.1.1.4 Causas	11
3.1.2 Características del alumno disléxico en secundaria.....	13
3.1.3 Marco teórico	14
3.1.3.1 Modelos teóricos de la dislexia	15
3.1.3.2 Modelos de enseñanza aprendizaje.....	16
3.1.4 Contexto	20
3.1.4.1 Marco legal en Europa y España	21
3.1.4.2 Interculturalidad	24
3.1.4.3 Atención a la diversidad, derecho a la educación y educación personalizada	26
3.2.- Apoyo empírico	28
3.2.1 Estudios para identificar las necesidades del alumnado disléxico	28
3.2.1.1- Estudios DysTEFL (2011).....	28
3.2.1.2- Otros estudios	33
3.2.2 Estudios sobre la relevancia educación multisensorial	35
3.3. Discusión	37
4.- Propuesta práctica.....	38
4.1 Adaptación curricular para disléxicos en el aula de idiomas.....	38
4.2 Educación multisensorial	39

4.2.1 ¿Qué se enseña?.....	40
4.2.2 ¿Cómo se enseña?.....	40
4.3 Materiales para la adaptación curricular	41
4.4 Ejercicios para aumentar la conciencia fonológica	41
5.- Conclusiones.....	45
6.- Líneas de investigación futuras	46
7.-Bibliografía	48
Índice de figuras y tablas	56

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad nos tenemos que enfrentar a una realidad heterogénea de alumnos, con necesidades muy diversas. Una de esas necesidades es la de desenvolverse en un segundo idioma, como mínimo, ya que en España, encontramos, que la Unión Europea exigirá el conocimiento de dos idiomas extranjeros, y en muchas de nuestras Comunidades Autónomas se exige además el conocimiento de la lengua local. Todo ello sin contar las exigencias de un mundo laboral donde los idiomas se han convertido en algo fundamental.

El reto de aprender nuevas lenguas, es para una gran parte de la población un obstáculo insalvable, sobretodo para ese 3 - 10% de personas disléxicas para las que el propio idioma es ya un martirio.

El derecho a la educación, que concibe la adaptación escolar a las necesidades del alumno como un acto de justicia, tiene el poder de traspasar esas barreras que muchas veces los propios disléxicos se autoimponen, para que accedan a ese maravilloso mundo que es el conocer otro idioma. El conocimiento de este segundo idioma, si no ha de ser a nivel académico, bien puede ser a nivel de usuario, si el mundo de la informática me permite el préstamo.

La adaptación curricular para que esa parte de la población, de prevalencia notable, acceda sin traumas a otros idiomas, es un acto de atención a la diversidad, basado en los fundamentos de la pedagogía moderna más allá de los imperativos legales en un mundo que avanza hacia el plurilingüismo ya desde la escuela, que es hoy en día como mínimo, trilingüe.

Teniendo esto en cuenta, desde el presente trabajo bajo el título “*Dislexia y aprendizaje de un segundo idioma: Apoyo a estudiantes disléxicos en contextos bilingües o multilingües*” se pretende revisar las últimas aportaciones del mundo científico en cuanto al apoyo, y las adaptaciones curriculares, a personas disléxicas en el aprendizaje de un segundo idioma.

La estructura del trabajo de investigación empieza con el planteamiento del problema que representa la adaptación de las personas disléxicas a las exigencias de un ambiente que avanza hacia el multilingüismo a lo que le sigue una exposición de la metodología utilizada y su justificación.

El grueso del presente trabajo lo compone una fundamentación teórica sobre la propia dislexia y los fundamentos sobre los que se asientan la necesidad de intervención, así como los resultados obtenidos por los investigadores en cuanto a la intervención sobre disléxicos en el aprendizaje de idiomas extranjeros.

La propuesta práctica junto a las conclusiones va cerrando en trabajo, que finaliza con una serie de sugerencias para investigaciones futuras.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La dislexia es un problema que afecta a un amplio rango de la población. En el presente apartado se intentará esbozar cuáles son los objetivos y sobre qué publicaciones se ha basado el estudio.

2.1. OBJETIVOS

El objetivo general y fundamental del presente trabajo es la exposición, argumentada, de un plan de acción de apoyo y adaptación curricular para personas disléxicas en el aprendizaje de idiomas, con el objetivo de facilitar a los alumnos el proceso de aprendizaje, reducir su ansiedad ante las tareas y aumentar su interés y satisfacción.

Para poder desarrollar este objetivo general nos planteamos la consecución de los siguientes específicos:

- Identificar las características de la población concreta de estudio.
- Conocer los estudios empíricos desarrollados en la literatura sobre el trabajo con alumnos disléxicos en el aprendizaje de segundas lenguas.
- Desarrollar una propuesta práctica que permita dar respuesta al aprendizaje de una segunda lengua en alumnos que presentan dislexia.

2.2. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

Para alcanzar los objetivos propuestos se aplicó la técnica del análisis documental, de artículos y libros disponibles en la base de datos electrónica de la Universidad de Granada y en la biblioteca de la Universidad de las Islas Baleares.

El análisis documental denominado revisión bibliográfica ha sido el método elegido para la elaboración del Trabajo de Final de Máster, teniendo en cuenta los principios de relevancia, autoridad y actualidad.

Si bien la literatura existente sobre la dislexia es muy abundante, la revisión bibliográfica adquiere una nueva importancia teniendo en cuenta que las investigaciones sobre la dislexia se han centrado, en su inmensa mayoría, en el desarrollo del propio lenguaje, siendo el lenguaje de segundos idiomas o idiomas extranjeros un tema secundario y habitualmente olvidado en la mayoría de tratados sobre la dislexia.

Debido a la imposibilidad de realizar un estudio de campo, ya que los colegios están o bien cerrados, o bien en épocas de exámenes finales, se ha buscado en la bibliografía apoyo empírico para reforzar la idea de que las personas con dislexia no están ni mucho menos incapacitadas para el aprendizaje de idiomas, y que existen estrategias para la optimización del proceso.

Existen varios modelos explicativos sobre la dislexia, si bien el más aceptado es el modelo que pone el énfasis en el procesamiento fonológico, y de igual modo existen varias intervenciones donde destacan dos, la educación multisensorial y las adaptaciones curriculares.

En base a toda esta información se ha elaborado la propuesta práctica de intervención.

2.3. JUSTIFICACIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA EMPLEADA

Tres son los pilares en los que descansa la justificación de una bibliografía: relevancia, actualidad y autoridad.

La relevancia se ha cuidado apartado por apartado, ya que para cada uno se han buscado de manera expresa libros o artículos de actualidad que lo respaldasen. Por eso, no se extrañe el lector que en un trabajo sobre *dislexia y bilingüismo, apoyo a estudiantes disléxicos en contextos bilingües y multilingües*, se hayan incluido artículos sobre antropología de la educación por ejemplo para justificar los fundamentos de las adaptaciones curriculares.

Si bien existen documentos anteriores al 2000 en el trabajo, lo cual puede restar actualidad, estos son una minoría, solamente son diez de los 62 documentos utilizados. De la primera década del 2000 hay 23; y del grupo de máxima actualidad, entre el 2010 y el 2014 representa la mayoría, 29 de los 62 documentos.

En cuanto a las autoridades presentes en el trabajo destacan Margaret Crombie, estudiosa experimental de la dislexia desde el Reino Unido, presidenta de varias asociaciones como *Language without limits*, y Joanna Nijakowska, que focaliza su carrera en el apoyo a las personas con dislexia en el aprendizaje de idiomas, siendo la coordinadora de múltiples trabajos a nivel transnacional.

3. DESARROLLO DEL PRESENTE TRABAJO

3.1. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En el presente apartado se hará una revisión de lo que se entiende por dislexia, sus modelos explicativos y sus principales manifestaciones, estas últimas, de especial importancia para entender la importancia del trabajo.

3.1.1. ¿Qué es la dislexia?

Dentro de la concepción popular sobre la dislexia, es muy común asociar la dislexia a problemas de aprendizaje escolar de toda índole, pero sobre todo lo asociamos a problemas en el lenguaje, especialmente en el lenguaje escrito.

Todos hemos escuchado cosas sobre la dislexia en conversaciones del día a día, en la televisión, en la escuela, en las revistas, pero pocos de nosotros realmente sabemos lo que es la dislexia. Para poder afrontar un problema como éste desde la escuela, es necesario poder definir dicho problema de tal forma que nos permita entender en qué consiste y no dejarlo reducido a problemas de lectura o de escritura.

3.1.1.1. Definición

En relación a lo que se entiende por dislexia, no existe una definición inequívoca o universalmente aceptada.

Consultando el Diccionario Collins de Inglés (2009) encontramos que la dislexia se define como “cualquiera de los diversos trastornos de lectura asociados con el deterioro de la capacidad de interpretar las relaciones espaciales o para integrar la información auditiva y visual” (p. 292). Otra definición que el mismo diccionario ofrece es la de “trastorno del desarrollo que puede causar dificultad para aprender en una o más de las áreas de lectura, escritura y aritmética” (p. 292).

Si recurrimos a la medicina convencional o a los sistemas de clasificación internacional, que son el manual de referencia en psiquiatría y psicología, no encontramos el término dislexia. Como plantean Martínez y Rico (2013) si nos centramos en el sistema más extendido de clasificación diagnóstico, el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, el DSM-V (2013) encontramos que:

Respecto a los trastornos del aprendizaje, que en el DSM-IV-TR incluían el trastorno de la lectura, el trastorno del cálculo, el trastorno de la expresión escrita y el trastorno del aprendizaje no especificado, a partir del DSM-V pasarán a denominarse Trastorno de aprendizaje específico, que comprende distintos trastornos que interfieren con la adquisición y el uso de una o más habilidades académicas como: el lenguaje oral, lectura, escritura o matemáticas. No está incluido el trastorno del aprendizaje no especificado.

Estos cambios no están exentos de polémicas, ya que son muchas las asociaciones y colectivos que han mostrado su disconformidad al considerar que desaparecen los anteriores tipos de trastorno del aprendizaje (dislexia, discalculia y trastorno de la expresión escrita), perjudicando seriamente a una importante cantidad de niños.

La Junta Directiva de la Asociación Internacional de Dislexia (IDA) en 29 de mayo 2012, aprobó una declaración donde se refleja la gran preocupación de sus miembros por la supresión del término dislexia en la categoría diagnóstica de trastorno del aprendizaje específico en el borrador más reciente del DSM-5, e insta a sus miembros a firmar una petición en la que se solicita el restablecimiento de la dislexia como término apropiado para las discapacidades en la lectura que se manifiestan como problemas con el reconocimiento de palabras, ortografía, comprensión del lenguaje, y la fluidez de la lectura, así como la inclusión de la descripción, los criterios diagnósticos y los protocolos de tratamiento (Martínez y Rico, 2013, p.9).

Es decir, que ni siquiera aparece el término, como tampoco aparece en el CIE-10, manual de referencia de la OMS, que sólo habla de "*trastornos específicos del desarrollo de las habilidades escolares*".

A pesar de lo que acabamos de comentar, sí existe un cierto consenso sobre la existencia de este problema, y un cierto acuerdo respecto a su definición. Así, la conceptualización de la dislexia más extendida lo describe como un trastorno que se manifiesta por la dificultad para el aprendizaje de la lectura aunque tenga una educación convencional, una inteligencia adecuada y oportunidades socioculturales que depende fundamentalmente de alteraciones cognitivas el origen del cual es frecuentemente neurológico (Alvarado et al., 2001).

3.1.1.2. Los síntomas

Según Snowling (2000) (como se cita en Carrol y Snowling, 2004) la dislexia suele incluir dificultades en: La conciencia fonológica (la audición, discriminación y manipulación de los sonidos separados en palabras o sus unidades menores, los fonemas), la memoria de trabajo, especialmente verbal (recuerdan por un corto plazo de tiempo palabras, números o instrucciones), y en la velocidad de procesamiento verbal.

Aunque las dificultades en estas áreas se pueden detectar a una edad muy temprana junto con un retraso en la aparición del lenguaje, estos síntomas también pueden pasar desapercibidos hasta que el niño se ve obligado a leer y escribir en los primeros años de escolarización.

De cara a la detección es importante destacar que aunque un niño o niña pueda ver y oír claramente, y no presente ninguna discapacidad intelectual, mostrar algunos síntomas como los anteriormente descritos puede ser sinónimo de dislexia.

3.1.1.3. Prevalencia

Las estimaciones de la prevalencia dependen de la definición particular de la dislexia utilizada para el estudio. Dependiendo de esa definición, nos movemos en unos rangos de prevalencia de entre el 5% y 10% de la población. Sin embargo, debido a las grandes diferencias entre las definiciones existentes, realizar una

estimación sobre la prevalencia siempre quedará condicionada por la definición que usemos y la muestra seleccionada (Siegel, 2006).

En dos estudios sobre la prevalencia en España, realizados entre 2004 y 2005, (Jiménez, Guzmán, Rodríguez y Artiles, 2009), los autores del mismo encontraron que siguiendo información ofrecida por el profesorado, un 13,8% de los alumnos presentaban dificultades en lectoescritura, un 8,2% de los alumnos presentaban dificultades específicas en escritura, y un 5,9% de los alumnos las presentaban en la lectura.

Tras añadir al criterio del profesor, un criterio psicométrico (i.e., $CI \geq 75$, percentil < 25 en lectura de pseudopalabras, o un percentil ≥ 75 en velocidad de lectura de palabras o pseudopalabras), la muestra general se reduce a un 8,6% y específicamente la población de disléxicos se redujo a un 3,2%.

Otros estudios, como el de Serrano (2005), sitúan la prevalencia de la dislexia entre un 5 y un 15% de los alumnos con problemas de aprendizaje.

Estos índices de prevalencia, tanto dentro de la población con problemas de aprendizaje como de la población general, hace necesaria la adopción en los centros de planes claros de acción, ya que tres de cada cien alumnos como mínimo serán disléxicos, mientras que dentro de ese grupo de personas con necesidades educativas especiales, los porcentajes se pueden elevar hasta el 15%.

3.1.1.4. Las causas

Según los planteamientos de Herrera, Lewis, Jubiz y Salcedo (2007), la dislexia sigue claramente un patrón familiar. Diversas investigaciones han identificado en los últimos tres años los genes que pueden ser responsables de la enfermedad. Los cuatro genes candidatos que predisponen a la dislexia son: DYX1C1, KIAA0319, DCDC2 y ROBO1 (Cope et al., 2005; Fisher & Francks, en prensa; Hannula-Jouppi et al., 2005; Meng et al., 2005; Paracchini et al., 2006; Taipale et al., 2003) (como se cita en Galaburda, LoTurco, Ramus, Holly y Glenn, 2006).

Los científicos también han encontrado diferencias específicas del cerebro implicadas en la dislexia (Herrera et al. 2007). Las técnicas de neuroimagen

muestran ciertas diferencias estructurales en el cerebro, sobre todo en el hemisferio izquierdo. Los cerebros de las personas con dislexia muestran actividad reducida en áreas altamente importante en la vinculación de la escritura de palabras con sus componentes fonéticos. Así pues, para leer, las personas con dislexia deben desarrollar vías neurológicas alternativas a las que utilizan el resto de personas, compensando sus hándicaps haciendo un mayor uso del área de Broca, tradicionalmente asociado a otros aspectos del procesamiento del lenguaje, como primordialmente, la producción del habla.

La mayoría de los estudios, coinciden, en que en todo su espectro, la dislexia se caracteriza por una alteración en el procesamiento fonológico, es decir, una alteración en la capacidad del proceso de decodificación fonema-grafema (Alvarado et al., 2007). Las publicaciones más recientes, a pesar de la disparidad de teorías sobre su origen, se enfatiza el carácter unitario de las mismas, atribuyendo a la alteración fonológica la base patogénica de las dislexias como la más común y probable (Shaywitz, 1995).

A pesar de lo que acabamos de presentar, donde se pone de manifiesto que las teorías que diferenciaban tipos de dislexia van perdiendo protagonismo en la literatura sobre el tema, es necesario tener en cuenta que no encontraremos dos disléxicos iguales en cuanto a sus características y necesidades, pues las causas de origen pueden divergir y las estrategias que desarrollaron cada uno de ellos para compensar sus handicaps también serán diferentes así como la presencia de otros trastornos comórbidos habituales en la dislexia (Alvarado, et al., 2007)

Para entender mejor qué función cumple nuestro procesador fonológico, es útil empezar distinguiendo entre como se comprende la forma oral del lenguaje y el lenguaje escrito. La capacidad de comprender el habla parece ser una capacidad natural del cerebro humano (Chomsky, 1965; como se cita en Belinchon y Riviere 2004), motivo por el cual desde muy temprana edad podemos emitir y entender frases relativamente complicadas. Como resultado de esta capacidad innata, cuando escuchamos hablar, no concebimos las palabras como una composición de fonemas (las unidades más pequeñas de sonido que componen las palabras), simplemente oímos la palabra misma como una unidad.

En el caso de la lectoescritura, se requiere la capacidad o habilidad de reconocer primero las letras en una palabra, para a continuación, utilizar cada uno

de éstas para identificar los fonemas, y ensamblar estos últimos para dar sentido a la palabra. Esta es la capacidad que se conoce como procesamiento fonológico, y la presunción básica de las últimas teorías, es que las personas con dislexia encuentran el procesamiento fonológico mucho más complicado que las personas que no tienen este problema, debido al distinto procesamiento que realizan sus cerebros.

Si damos credibilidad a la hipótesis, de que el núcleo central del problema en la dislexia es un déficit en la capacidad de procesamiento fonológico, nuestras intervenciones, en este caso, una adaptación curricular, deberán enfocarse al núcleo, es decir, deberán enfocarse a la rehabilitación del procesador fonológico o en su defecto, a encontrar la manera de compensar las dificultades de aprendizaje que presentan las personas disléxicas mediante otras rutas alternativas.

3.1.2. Características del alumnado disléxico en secundaria

Debido a las características del Master impartido por la UNIR en capacitación del profesorado de secundaria, es de utilidad centrar las características del alumno o la alumna disléxicos durante la etapa de la secundaria, entre los 13 y 14 años hasta los 16. A la entrada de los alumnos en secundaria, a partir de los 13 años, simplemente persistirán las características de final de ciclo anterior, el segundo ciclo de primaria entre los 9 y los 12 años, lo que implica, dificultades de organización y estructuración de tareas, los problemas atencionales y de concentración, dificultades comprensivo lectoras, disortografía, y un nivel de rendimiento en las lenguas inferior al del resto de áreas.

Así, las principales características que persistirán al paso de la secundaria, de acuerdo con Alvarado et al., (2007) son:

- En la producción del habla: dificultades de acceso al léxico (dificultad para encontrar la palabra que necesita), dificultades para elaborar y estructurar frases de manera correcta, dificultades para expresarse en términos precisos o con términos de baja frecuencia, dificultad en el uso de tiempos verbales, pobreza expresiva y de vocabulario, baja comprensión verbal tanto auditiva como escrita.
- En las habilidades lectoras: lectura vacilante, mecánica y arrítmica; dificultades en la comprensión de textos.

- En la escritura: caligrafía irregular, poco elaborada; persistencia en los errores ortográficos; dificultad en la estructuración de frases y elaboración de textos conectados de forma coherente (Bermeosolo, Valdivieso y Guevara, 1987)
- A nivel psicomotriz: Inhabilidad motriz (cierta torpeza), bajo umbral de fatiga, tensión muscular que incluso puede provocar contracturas, dificultad de coordinación en secuencia de movimientos precisos, dificultades en la integración de órdenes complejas que implican secuencias de movimientos como en el baile o la práctica deportiva (Mayolas , Villarroya y Masia, 2010)
- En el aprendizaje: dificultades atencionales (alta frecuencia de déficit de atención de manera comórbida (Fernández-Mayoralas y Fernández-Jaén, 2010) y de mantenimiento de la concentración, dificultades de orientación espacial y temporal, problemas de orden organización de tareas y lo que será el tema principal del documento, dificultad en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

El lenguaje es la herramienta básica que se va a utilizar en la etapa de secundaria y las posteriores, tanto para realizar los nuevos aprendizajes como para expresar que los han asimilado. Un hándicap de carácter permanente y severo en esta herramienta, provoca frustración y ansiedad, ya que se carece de una buena herramienta para manejar la mayor parte de la información que se va a dar al estudiante.

En el campo concreto de los idiomas, objeto de este trabajo, las dificultades se multiplican, ya que casi todos los estudios coinciden en la importancia del dominio de la lengua materna como base sobre la que trabajar un segundo idioma.

3.1.3. Marco teórico

En el presente apartado, se pretende dar unas pinceladas a los modelos teóricos vigentes en la investigación sobre la dislexia y sobre los modelos de enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura.

3.1.3.1. Modelos teóricos y dislexia

Diversos son los modelos explicativos de la dislexia, donde evidentemente el **nivel biológico** adquiere todo el protagonismo, achacando la dislexia a las características constitucionales del cerebro: factores neurobiológicos y genéticos, desde problemas de lateralidad a alteraciones en el cerebelo.

Sin embargo, mucho más interesantes para el trabajo de final de máster, son los modelos cognitivos, que son la base de las intervenciones pedagógicas.

La primera hipótesis es la del déficit sensorial. Diversos estudios señalan la existencia de déficits visuales y auditivos en las personas disléxicos. Estos datos se destacan en revisiones como las realizadas por Wright (2000) o Temple (2002). Por su parte, Stein (2001) en su revisión, sugiere un déficit sensorial general causado por anomalías en las vías magnocelulares visual, auditiva y motora que repercute en la percepción de las señales lingüísticas.

Como ya se ha mencionado, la hipótesis con más peso actualmente **es la hipótesis del déficit fonológico**, apoyado por estudios neuroanatómicos que revelan anomalías en el hemisferio izquierdo, crítico para el lenguaje. Estas alteraciones provocarían un déficit en la conciencia fonológica, y por lo tanto dificulta la manipulación grafema – morfema, afectando a otras habilidades ortográficas de manera secundaria.

Existen sin embargo, posiciones conciliadoras e integradoras, como afirma Kronbichler et al. (2002). Este autor plantea que el déficit fonológico es suficiente para la aparición de la dislexia, si bien, la teoría por si sola no explicaría los déficits sensoriales encontrados en la población disléxica, con lo que añadir el déficit sensorial explicaría, al menos en parte, la heterogeneidad de síntomas encontrada en los disléxicos.

Una tercera hipótesis, es la **hipótesis del déficit en la automatización**. La automatización es el final de todo proceso de aprendizaje y es indispensable para la lectura experta (Van der Leij y Van Daal, 1999). Según sus defensores, la lectura comenzaría con una fase de esfuerzo consciente, seguiría una fase asociativa, y finalmente la automatización. Esta teoría explica la sensibilidad de los disléxicos al aumento de la demanda cognitiva. Esta teoría no es satisfactoria para explicar la

dislexia, si bien, sí que contribuye nuevamente, a explicar la enorme variabilidad de las personas disléxicas, ya que sí describe características presentes en varios disléxicos.

Debido a que las tres hipótesis no son excluyentes, si no que son complementarias, Frith (1999) trabajó en su momento en una **teoría integradora**, con la hipótesis del procesamiento fonológico como base, y el déficit en automatización y sensorial como otras variables que pueden o no aparecer en diversos grados y que explicarían la variabilidad en el heterogéneo mundo de los disléxicos. Frith remarca, la dimensión comportamental como manifestación de las múltiples alteraciones que puede darse.

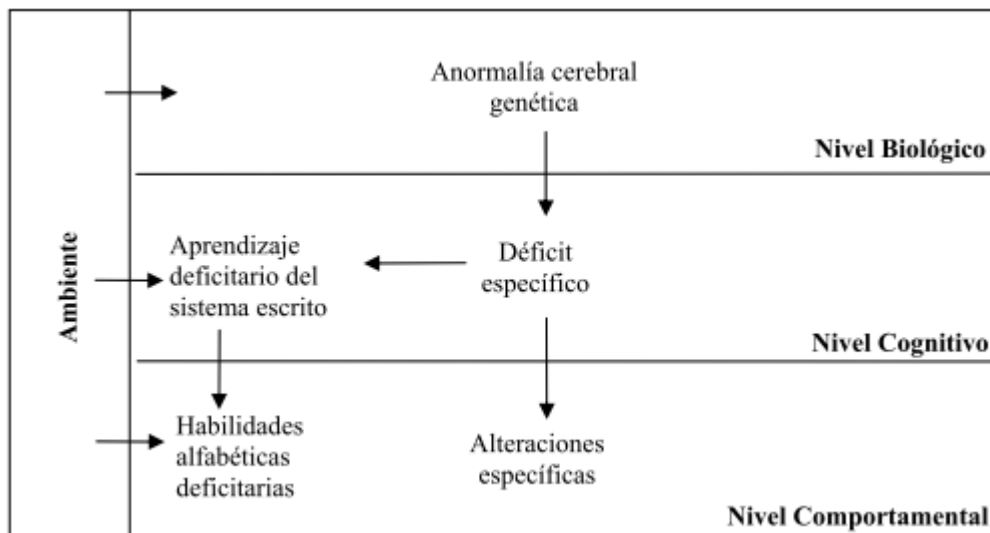


Figura 1. Representación del modelo causal de dislexia de U. Frith (Frith, 1997, p.191)

3.1.3.2. Modelos de enseñanza-aprendizaje

Un sistema educativo inclusivo se caracteriza por el ofrecimiento de una respuesta educativa de calidad a todo el alumnado, con independencia de sus circunstancias personales o sociales.

Los métodos utilizados para la enseñanza de la lectoescritura, se dividen, de manera histórica en dos grandes métodos o dos grandes grupos, a saber, **métodos sintéticos** (de base silábica o fónica, es decir, empezando con las unidades mínimas e ir avanzando a lo largo de la palabra) y **métodos globales o analíticos** (en los que primará la palabra como una unidad en si misma) (ver tabla 1).

Los métodos llamados sintéticos han sido los elegidos mayoritariamente en la enseñanza de lenguas, sin embargo, hoy en día, existe una fuerte reivindicación a favor de la palabra como unida mínima de significado, así como otros factores psicológicos relevantes relativos al estudiante (motivación, estadio del desarrollo, etc.)

Tabla 1. Revisión de los métodos más utilizados para el aprendizaje de la lectoescritura de forma comparada, castellano – inglés.

	LITERATURA ESPAÑOLA	LITERATURA INGLESA
Métodos sintéticos (Decodificación grafo-fónica)	✓ Alfabético ✓ Fónico	✓ A.B.C. o Alphabetic method ✓ Phonics method
Métodos analíticos o globales (Comprensión)	✓ Silábico ✓ Léxicos ✓ Global-natural	✓ Linguistic approach ✓ Whole - Word method ✓ Language experience approach

Tomado de Jiménez, 1989 (como se cita en Guzman, 1997, pp. 125-126)

Los métodos sintéticos serían los más antiguos de la humanidad para el aprendizaje de la lectoescritura en palabras de Legredo (1988) como se cita en Guzman (1997). Estos métodos se inician primero con la denominación de las letras y su forma, le sigue la sílaba y finalmente la palabra.

En el método sintético prima el proceso de aprendizaje y no el resultado, y los procesos de decodificación (grafema – fonema) adquieren todo el protagonismo. Así las fases que lo componen son las siguientes:

- Fase 1: Identificación y discriminación de las letras, vocales y consonantes. Prácticamente todos los sistemas asocian la letra a un objeto que empiece con ella.
- Fase 2: Combinación vocales y consonantes para formar el silabario, empezando por las sílabas directas. (consonante + vocal, ej: ma-pa), siguen

las inversas (vocal + consonante, ej: en el es) y, finalmente las mixtas (se mezclan ambas, ej: bur-gos).

- Fase 3: Unión de las sílabas para formar palabras.
- Fase 4: Frases cortas.
- Fase 5: Textos sencillos.

En el método global o analítico, se parte de unidades lingüísticas con significado, a pesar de su mayor grado de complejidad, como son las palabras o incluso las frases, y luego se pasa a identificar sus elementos menores como las sílabas y las letras a base de descomponer las primeras unidades significativas. Existen diversas formas de abordar el aprendizaje desde los métodos globales o analíticos: hay métodos que entienden la palabra como un dibujo significativo, a partir del cual, se pueden obtener otros dibujos (éstas primeras palabras son denominadas *palabras generadoras*), y hay métodos en los que se da más importancia al sonido de la palabra, donde la semilla de la palabra generadora es el sonido y no el dibujo.

Guzman (1997) recoge en su tesis doctoral las ventajas y desventajas de los métodos sintéticos y analíticos (ver tabla 2). Lebrero y Lebrero (1988) (como se citó en Guzman, 1997) alude a **las ventajas de los métodos sintéticos**. A saber: mayor rapidez en la adquisición de la lectura, gracias a la memorización, y mayor autonomía para descifrar cualquier palabra. Blachman (1987) (como se citó en Guzman, 1997) ha mostrado que los alumnos que aprenden a leer utilizando métodos sintéticos aventajan a los que utilizan métodos globales durante los primeros años de aprendizaje debido a la mejora de las habilidades de análisis fonológico.

Los inconvenientes que se señalan para los métodos sintéticos suelen ser la poca motivación que producen en los alumnos, pudiendo producir rechazo a la idea de aprender idiomas y que el proceso comprensivo queda relegado a un segundo plano.

Los métodos analíticos tienen como ventajas el que están apoyadas en el proceso evolutivo de los alumnos, (por ejemplo, responden a la percepción

juvenil como el movimientos de los ojos por unidades amplias), las formas son familiares y por lo tanto tienen significado para los alumnos, además, se tienen en cuenta las necesidades e intereses del alumno, y finalmente crean mayor interés y motivación.

Los inconvenientes al método global son la conversión del lenguaje alfabético en un lenguaje pictórico, con lo que el alumno no puede identificar palabras nuevas sin el conocimiento del código y una mayor lentitud en el aprendizaje.

Tabla 2. Ventajas y desventajas de los métodos sintéticos y analíticos.

	METODOS SINTETICOS	METODOS ANALITICOS
VENTAJAS	-El aprendizaje de un número reducido de reglas de CGF lo convierte en un sistema económico a través del cual el aprendizaje lector es rápido.	-Tienen en cuenta el desarrollo evolutivo del alumno.
	-Permite graduar y ahorrar esfuerzos tanto a los alumnos como al profesor.	-Respeto la marcha natural del aprendizaje de la lectura. (Parte de formas con significación para el alumno).
	-Existe superioridad del fonético sobre el alfabético.	-El aprendizaje es más alegre, más motivador.
	-Los fónicos multisensoriales son eficaces en educación especial.	-Fomenta la creatividad.
	-Le da más autonomía al alumno ya que puede identificar cualquier palabra.	-Presenta ventajas para alumnos de inteligencia normal.
	-Permite conocer la estructura de la escritura alfabética, estableciendo correspondencia grafema-fonema.	
	-Son poco motivadores para el alumno.	-El aprendizaje es más lento.
INCONVENIENTES	-No respetan los principios de la Psicología del aprendizaje.	-Excesiva preponderancia de la percepción visual frente a la auditiva.
	-La significación lectora no aparece en los primeros momentos del aprendizaje lector.	-Dificultades de los maestros para conocer las necesidades de los alumnos.
	-Impide el descubrimiento personal de la lectura	-Requieren una gran preparación por parte del maestro.
	- Se favorece la memorización mecánica	-Como el niño no conoce el código escrito tiene dificultades para identificar palabras nuevas.

Extraído de Guzman, 1997, p. 145

Como indica Guzman (1997), la evidencia empírica apoya a ambos sistemas, Cattell, comprobó que en presentaciones muy breves se identifican mejor palabras con significado que uniones de letras azarosas. Otros autores como McClelland, aportaron datos empíricos de que la palabra se reconoce antes que las letras que la componen.

Por otro lado, también se cuenta con evidencia empírica (Allport, 1979; McClelland, 1976) como se citó en Guzman, (1997) de que el reconocimiento de la palabra está ligado al reconocimiento de unidades con significado: una porción

mínima que no tiene porque ser la palabra. Esta porción mínima depende de diversos factores como el contexto, las características de la palabra y las habilidades del alumno.

Los estudios demuestran que la enseñanza basada en el alfabeto conduce a mejores habilidades fonológicas, importante dato en el presente trabajo si tenemos en cuenta, de que en la dislexia partimos siempre de un déficit en la conciencia fonológica.

Los defensores del método analítico, afirman que aprender a hablar y a leer son equiparables, por lo tanto debe ser igual de natural. Sin embargo, los partidarios del método sintético afirman que son procesos diferentes, basándose en la observación de que las personas aprenden a hablar en un periodo muy corto (puede que no así en los disléxicos), y sin embargo, al iniciar la vida escolar se encuentran con problemas en sus tareas lingüísticas, reforzando la visión Chomskyana de que el lenguaje es algo innato, y el lenguaje escrito es un logro cultural que requiere una instrucción explícita.

Una idea de vital importancia para el presente trabajo, que se infiere de los datos aportados en este apartado, es que las estructuras cognitivas innatas no son suficientes para hacer que una persona conozca el principio de descodificación grafema - morfema si no media una instrucción analítica, siendo el método más apropiado un método que aumente la conciencia fonológica, principal hándicap en las personas con dislexia.

3.1.4. Contexto

El panorama educativo actual, es claramente multilingüe; los alumnos acuden al centro con una lengua materna, que puede incluso no ser la oficial del país como es el caso de los alumnos extranjeros; el aprendizaje de una lengua extranjera es obligatorio, así como las lenguas cooficiales en determinadas comunidades autónomas. Y debido a la nueva conciencia de las lenguas como patrimonio de la humanidad, la normativa de la Unión Europea, tiende a la promoción de los idiomas, implantando progresivamente el aprendizaje de un segundo idioma extranjero para todos los alumnos.

No fue hasta finales del siglo XX donde despertó el interés hacia la diversidad como patrimonio de la humanidad, factor de desarrollo personal y riqueza inmaterial de los pueblos: los idiomas y las lenguas constituyen una preciosa herencia, tan amenazada que se hubieron de implementar medidas jurídicas excepcionales.

Según diversas estimaciones, el número de idiomas en el mundo oscila entre las 6000 y 7000 lenguas (Ethnologue, 2009) y desde el principio del siglo XVI, el número de idiomas disminuye de manera continua y constante (Lewis, 2009).

3.1.4.1 Marco legal y realidad sobre las lenguas a nivel Europeo y Español

A nivel europeo ha habido un cambio sustancial en la promoción de los idiomas y la defensa de la diversidad lingüística: la Carta Europea de las lenguas regionales y minoritarias votada el 25 de julio de 1992 y aplicada en 1998, se basa en el principio según el cual, los derechos lingüísticos forman parte de los derechos humanos fundamentales, los países que han ratificado la carta se comprometen a aplicar 35 párrafos dedicados a la enseñanza, la protección, y promoción y normalización de las lenguas y los idiomas (Guyot, J. 2007).

A continuación se presentan los fundamentos jurídicos actuales sobre los que se asientan las políticas lingüísticas de la Unión Europea:

La Carta de los Derechos Fundamentales de la UE, aprobada en el año 2000 y a la que el Tratado de Lisboa otorga carácter jurídicamente vinculante, también obliga a la Unión a respetar la diversidad lingüística (artículo 22) y prohíbe toda discriminación basada, entre otras cosas, en la lengua (artículo 21). El respeto de la diversidad lingüística es un valor fundamental de la UE, al igual que el respeto de la persona y la apertura a otras culturas. Las instituciones de la UE toman en consideración el principio del multilingüismo también en el trato con los ciudadanos: todo ciudadano de la Unión tiene derecho a «dirigirse por escrito a cualquiera de las instituciones u organismos contemplados en el presente artículo [24 del TFUE] o en el artículo 13 del TUE en una de las lenguas mencionadas en el apartado 1 del artículo 55 de dicho Tratado y recibir una contestación en esa misma lengua (artículo 24 del TFUE)

(Parlamento Europeo 2014, p.1)

Dentro del ámbito educativo, que es el ámbito que nos interesa en el presente trabajo, la Unión Europea se propone:

En el marco de la política de educación y formación profesional, la UE se ha fijado el objetivo de que todos los ciudadanos de la Unión dominen dos idiomas además de su lengua materna. Para conseguirlo, se deberán enseñar a los niños dos lenguas extranjeras en la escuela desde una edad temprana (...). El marco estratégico «Educación y Formación 2020» establece la prioridad del aprendizaje de idiomas. La comunicación en lenguas extranjeras es una de las ocho competencias clave necesarias para mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación.

(Parlamento Europeo 2014, p.2).

Hoy en día, el 66% de los europeos tiene nociones sobre un idioma extranjero.

Las implicaciones de éstas políticas y este panorama europeo para el presente trabajo son obvias, ya que los alumnos se van a encontrar en un contexto multilingüe tanto dentro como fuera de las aulas, y más allá de cumplir con imperativos legales, el conocimiento de lenguas es una herramienta o una competencia necesaria para un desenvolvimiento satisfactorio en el día a día.

Por otro lado, la legislación española, en la Constitución de 1978 y modificada en 2011, garantiza en el tercer punto de su tercer artículo que: “La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección” (p.1).

Actualmente, algunos ejemplos de situaciones que se pueden dar en las escuelas son los siguientes (Mortimore et al., 2013):

a) Alumnos con su lengua materna (L1) y que estudian una lengua extranjera en la escuela (L2)

Ejemplo: Un alumno madrileño castellano parlante que estudia inglés en el colegio.

b) Alumnos de origen extranjero con una lengua diferente a la del estado español (L1), que estudian la propia del estado español (L2), pero que la lengua extranjera que se imparte es la suya propia (L1)

Ejemplo: Un estudiante británico, que estudia castellano e inglés en la escuela.

c) Alumnos con su lengua materna (L1), que estudian una lengua extranjera (L2) y la cooficial de su comunidad (L3)

Ejemplo: Un alumno de Mallorca castellano parlante, que estudia inglés y catalán.

d) Alumnos con lengua materna no reconocida (L1), que estudian la propia del estado español (L2) y lengua extranjera (L3)

Ejemplo: Un alumno hablante de Asturiano que estudia castellano e inglés.

e) Alumnos de origen extranjero con una lengua diferente a las lenguas del estado español (L1), que estudian la propia del estado (L2) y lengua extranjera (L3)

Ejemplo: Un alumno francés que estudia castellano e inglés.

f) Alumnos extranjeros con una lengua diferente a las del estado español (L1), que estudian la propia del estado (L2), la cooficial de la comunidad autónoma (L3), y lengua extranjera (L4)

Ejemplo: Un francés que estudia castellano, catalán e inglés.

g) Alumnos extranjeros de comunidades bilingües (L1) y (L2), una de las cuales es la propia del estado español (L1 o L2), y la lengua extranjera que se imparte también es una de las L1 o L2.

Ejemplo: Un estudiante puertorriqueño de habla castellana e inglesa, que estudia castellano e inglés.

h) Alumnos extranjeros de comunidades bilingües (L1) y (L2), estudian la propia del estado español (L3) y una lengua extranjera o cooficial que no coinciden con L1 o L2 (L4).

Ejemplo: Una estudiante india de habla Hindi e inglés, que estudia castellano, catalán e inglés.

i) Alumnos extranjeros de comunidades bilingües (L1 Y L2), que estudian la propia del estado español (L3), a cooficial de la comunidad (L4), e idioma extranjero (L5)

Ejemplo: Una estudiante india de habla Hindi y Punjab, que estudia español, catalán e inglés.

Y como las anteriores, más combinaciones que dan un panorama educativo mayormente multilingüe en las comunidades educativas, donde el mínimo son dos idiomas, presumiblemente y según las directrices europeas en un futuro serán tres; y podemos encontrar a alumnos con nociones de hasta cinco y seis lenguas diferentes.

Este panorama, para alumnos disléxicos puede ser aterrador pero se convertirá en la norma: Si sumamos ambas legislaciones, por imperativo legal, en los centros escolares y desde muy temprana edad, los alumnos habrán de conocer la lengua propia del estado español, la propia de la Comunidad Autónoma si procede, y dos lenguas extranjeras. El ambiente escolar ha pasado en unas décadas, de monolingüe a multilingüe, y no podemos dejar en la cuneta a aquellos alumnos y alumnas que encuentran ya difícil desenvolverse en su propia lengua.

Por ese motivo, el presente trabajo, pretende poner en conocimiento aquellas características propias de las personas disléxicas en secundaria, y las adaptaciones que han demostrado utilidad para que el aprendizaje de los idiomas por parte de los disléxicos sea lo más satisfactorio posible.

3.1.4.2. Interculturalidad en la educación

Las sociedades siempre han buscado manejar o gestionar la convivencia de distintas culturas en un mismo territorio, unas veces con mayor y otras veces con menor éxito. Hoy en día, la escuela avanza hacia un modelo intercultural, dejando muy atrás los modelos asimilacionistas o multiculturales.

Según plantea Abdallah-Preteille (2001) (como se cita en Domínguez, 2011), hoy en día el fenómeno de la diversidad cultural es un hecho palpable: multitud de culturas que por efecto de la mundialización o la globalización, traspasan las antiguas fronteras y a través de la comunicación entre ellas se acaban mezclando dando pie a una visión diversa del mundo en lugar del antiguo pensamiento monolítico donde una cultura se debía imponer a la otra. Esta visión del mundo como algo rico debido a su diversidad, da pie a continuos cambios en nuestra forma de pensar y de actuar, situación que convierte en necesario un diálogo intercultural en el que ambas partes interesadas puedan alcanzar un pleno desarrollo y un aprendizaje vital capaz de

atravesar fronteras. La interculturalidad significa, en uno de sus múltiples aspectos, la convivencia armónica y pacífica, en un mismo territorio o espacio, de personas con procedencias diferentes y por lo tanto, con visiones distintas del mundo, pero al contrario que la multiculturalidad, el prefijo inter en la palabra interculturalidad, indica la relación entre sus miembros.

En el estado español, hace apenas tan sólo diez o quince años, los alumnos extranjeros matriculados en el sistema educativo, representaban solamente un 0,7% del total, hoy en día representan un 9,4% del total sin contar aquellos que son hijos de inmigrantes y que ya nacieron aquí. De este colectivo, cuatro de cada cinco están matriculados en la escuela pública, desproporción respecto a la enseñanza privada que no deja de acrecentarse: según datos proporcionados por el propio Ministerio de Educación, hubo un aumento de alumnos inmigrantes de 1,3 puntos en la escuela pública mientras que el aumento en la privada fue del 0,5 durante el curso 2007-2008 (Frutos, A., 2011).

La procedencia de estos alumnos en casi un 50% fue del centro y del sur de América, otro 30% procedían de Europa del este (Rumanía principalmente), un 20% de África, (siendo el principal país emisor Marruecos) y Asia en último lugar representando aproximadamente el 4,8% de los alumnos foráneos matriculados.

Ante estos repentinos cambios, sin apenas tiempo para adaptarse a la nueva realidad con sus nuevas ventajas y riesgos, la escuela pública ha sido el principal actor en los intentos de la sociedad para atender estas nuevas necesidades, pero son necesarios recursos materiales, humanos, pedagógicos y un profundo cambio de valores y mentalidad, y sobre todo, nuevos modelos didácticos y pedagógicos que permitan llegar al núcleo de cada colectivo y sentarlos en la mesa del diálogo y el aprendizaje común (Frutos, 2011).

Lynch, Modgil y Modgil (1992) advierten de que los sistemas educativos, (*“los patrones educativos”* en el original) tienden a la uniformización y la homogeneización de los individuos, y que las instituciones educativas han sido el instrumento por excelencia (y son en no pocas ocasiones) de homogeneización personal y cultural cumpliendo con el objetivo de la asimilación y normalización a favor de la cultura dominante. En palabras de Rivera (2013),

Es difícil que las instituciones educativas, sobre todo la escuela, cambien en su organización y funcionamiento si no se cambian ciertas estructuras sociales, aquellas que impiden la comprensión, el diálogo y el intercambio entre culturas. Esto, evidentemente, supondría cambiar los patrones generales de la educación misma, la revisión a fondo del currículum y una formación diferente del profesorado, sobre todo dirigida al cambio de mentalidad, pero también una educación que se proyecte (p. 131).

Mortimore et al. (2012), afirman basándose en otros datos (Singleton, 1999), que entre un 4 y un 10% de estos alumnos presentarían predisposición a padecer síntomas similares a la dislexia entendida ésta como una dificultad específica que afectaría al desarrollo de las habilidades de lectura y lenguaje.

En una sociedad intercultural, los recién llegados, independientemente de su procedencia, no pueden quedar marginados del sistema educativo, pues les estaríamos negando su derecho a una educación integral a la par que estaríamos nosotras mismas perdiéndonos aquello que tienen que aportarnos.

3.1.4.3 Atención a la diversidad como puesta en práctica del derecho a la educación personalizada.

La educación tiene un gran problema histórico que solventar si quiere cumplir su propósito fundamental de satisfacer las necesidades de los individuos y la sociedad: la educación ha aplicado de manera tradicional un currículum y una metodología inflexible, única y monolítica ante estudiantes heterogéneos en necesidades, características, intereses, etc., obligando al profesorado a mover al grupo, hacia la consecución de unos mínimos preestablecidos para todos por igual. (Cárdenas, 2012).

En Europa entendemos la atención a la diversidad como aquel conjunto de acciones educativas que en un sentido amplio del término intentan en primer lugar prevenir determinados problemas de aprendizaje y dar respuesta a las necesidades (temporales o permanentes) de los alumnos y alumnas en un ejercicio de adaptación a los usuarios. Algunas de esas necesidades requerirán actuaciones específicas debido a multitud de factores personales o sociales que causan o provienen de situaciones de desventaja sociocultural, de altas capacidades, de compensación lingüística, comunicación y del lenguaje o de discapacidad física, psíquica, sensorial

o con trastornos psicológicos diversos, de la conducta o del desarrollo, de la comunicación y del lenguaje que pueden acabar en desajustes significativo.

Autores como Gvirtz, (2005), Llach, (2006) o Tenti, (2005), (citados por Lamas, 2005), hablan de la integración o la inclusión como un deseo todavía por lograr, encontrando en los diversos estudios divergencias de opiniones y métodos entre los docentes y resultados igualmente discrepantes. Por su parte, Lamas (2005) habla de la integración mediante la atención a la diversidad como una parte especial de la justicia social que ella y otros autores (Dubet, 2004), llaman justicia pedagógica,

Justicia pedagógica es la virtud individual e institucional que los responsables e implicados, desde el nivel político educativo hasta el institucional, concretan, en simetría argumentativa, como práctica social caracterizada por el poder y el deseo de enseñar y de aprender en la diferencia; en un entre dos que es lazo social, que se constituye como fundamento de la calidad y que se despliega desde la equidad y el mérito (Lamas, 2005, pp 51-56).

Podemos compartir la visión de Lamas o Dubet, y concebir la atención a la diversidad no sólo como un acto de cumplimiento con la legalidad vigente o el ofrecimiento de nuevas oportunidades, sino como un acto de justicia, tanto para el que recibe la adaptación como para el que la idea: “(...) siguiendo el razonamiento precedente la escuela como institución social para llamarse justa debe practicar la justicia como primera virtud” (Lamas, 2005, pp 51-56).

La integración de los alumnos y alumnas disléxicas, tanto en el aprendizaje de idiomas como en otras materias, y por supuesto, de todo el resto de alumnos y alumnas, es un acto de justicia que se debe practicar de manera constante. Recordemos que La Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 27, contempla el derecho de acceso a la cultura y al patrimonio cultural propios y de la humanidad, reconociendo a la educación como parte esencial de los derechos de las personas, incluyendo el derecho a beneficiarse del progreso científico y tecnológico.

Por otro lado, la democratización de las sociedades conlleva necesariamente la búsqueda de la igualdad y la no discriminación, la educación, en todos sus niveles actúa con el objeto de que no exista segregación o discriminación del alumnado en

base a sus diferencias culturales, cognitivas, físicas o de cualquier otra índole (Hontangas y Del Puente, 2010).

3.2. APOYO EMPIRICO SOBRE EL TRABAJO EN DISLEXIA

Si bien el grueso de las investigaciones empíricas sobre la dislexia se han basado en la búsqueda neurocientífica, (orígenes, genética, histología, neuroanatomía, neuroimagen), y es más escasa en otros aspectos como en las características de la dislexia (que tanto es así, que no existe consenso sobre su diagnóstico o clasificación), existen ciertas evidencias en la práctica clínica sobre la atención a las personas disléxicos como se presentará en este apartado.

3.2.1. Estudios para identificar las necesidades de los alumnos disléxicos

Serrano y Defior (2004) nos recuerdan la gravedad del problema de la dislexia ya que es, “tanto herramienta como objetivo del proceso de enseñanza – aprendizaje” (p27), y que a pesar de ellos las investigaciones son tan escasas que tanto su concepción como sus causas siguen siendo objeto de debate.

3.2.1.1. Estudio desarrollado por DysTEFL (2011)

Un trabajo empírico muy interesante, realizado por DysTEFL (2011) en seis países, (Austria, República Checa, Alemania, Hungría, Polonia y el Reino Unido), destacan la tendencia a realizar adaptaciones curriculares en el aula para los alumnos disléxicos, y a pesar de que la mayoría de profesores alrededor de Europa manifestaron poca confianza en si mismos para enfrentarse al problema de la dislexia, el 95% manifiestan interés en obtener más información para ayudar a sus alumnos disléxicos a aprender idiomas extranjeros.

Los objetivos del estudio fueron:

- a) Encontrar información sobre el enfoque actual en la formación de docentes en los países asociados a la preparación de profesores de lenguas extranjeras para trabajar con estudiantes con dislexia.
- b) Identificar y describir si cómo aparece la dislexia en los programas de estudio y en los cursos disponibles para la formación del profesorado.

- c) Identificar y analizar las regulaciones legales sobre la dislexia en educación y en especial en la enseñanza de lenguas extranjeras.
- d) Encontrar información sobre la formación de los profesores en cuanto a la dislexia.
- e) Identificar la experiencia y conocimiento que tienen los profesores sobre la dislexia.
- f) Identificar las necesidades e intereses de los profesores de enseñanza de idiomas extranjeros con alumnos disléxicos.

Método

El método utilizado fue la revisión bibliográfica y un trabajo de campo a través de cuestionarios.

La revisión bibliográfica se realizó en todos los países mencionados en el estudio sobre tres tipos de documentos: documentos para la preparación de profesores a la hora de abordar los problemas de los alumnos disléxicos en el estudio de idiomas; la regulación legal de cada país sobre la inclusión de alumnos con dislexia; y finalmente documentos de los propios centros sobre la identificación y apoyo a alumnos disléxicos.

Los cuestionarios empleados para el trabajo de campo con los profesores, está disponible en el siguiente enlace <https://www.surveymonkey.com/s/V6F2L2L>. Existen tres grupos de preguntas: unas enfocadas a obtener información sobre las características de los centros y los profesores (tipo de escuela, experiencia, años trabajados, etc.); otras preguntas sobre la experiencia con personas disléxicas (formación, contacto, etc.); y finalmente un grupo de preguntas sobre las necesidades y preferencias de los profesionales. Para controlar la fiabilidad del cuestionario se usó el alfa de Cronbach = 0.89.

Muestra

Para el desarrollo de este estudio se usaron muestras de colegios públicos y privados de seis países diferentes: Austria (35 cuestionarios), República checa (45 cuestionarios), Alemania (50 cuestionarios), Hungría (161 cuestionarios), Polonia (70 cuestionarios) y Reino Unido (30 cuestionarios).

Más tarde la muestra se enriqueció con otros países como fueron Italia (8 cuestionarios), España (3 cuestionarios), Finlandia (2 cuestionarios), Chipre (2 cuestionarios), y Luxemburgo, Francia y Países Bajos con un cuestionario cada uno.

Resultados del estudio en base a la revisión bibliográfica que realizaron

En el presente trabajo nos centraremos solamente en los resultados que más se ciñen a los objetivos del mismo, que es la dislexia en el aprendizaje de otros idiomas. Según los datos obtenidos en este estudio, si bien encontraron que en casi todos los países bajo estudio, existían programas y medidas legales para atender a la diversidad de los disléxicos, sólo en cuatro existían programas específicos para atender a las necesidades especiales de los disléxicos en el aprendizaje de idiomas extranjeros: República Checa, Alemania, Hungría y el Reino Unido (ver tabla 3).

Tabla 3: Programas atención disléxicos en aprendizaje de idiomas por países.

Country	Course	Comments
Czech Republic	<i>Specific nature and possibilities of teaching English to students with SpLD</i>	Offered by a regional centre for in-service training. Usually focusing on dyslexia and dysgraphia.
	<i>SpLD - teaching foreign languages</i>	The same.
Germany	<i>English: Difficulties in Reading and/or orthography in the foreign language English</i>	For teachers of „Realschule
	<i>English: Learning with specific development disorders (focus on dyslexia)</i>	For teachers of „Hauptschule“
Hungary	5-hour training	Based on the work of the Equal Opportunities in Language Learning Research Group, offered in 2011
UK	Half-day workshops	Provided by ELTwell, a private company (http://www.cltwell.co.uk/index.html)

Extraído de DysTEFL 2011, p. 33

Resultados del estudio en base a la revisión del estudio de campo

Como se puede ver en la tabla 4, en los distintos grupos estudiados, encontramos disléxicos en todos los grupos de edad en las clases de idiomas.

Tabla 4: Edad de los alumnos con dislexia en las clases de idiomas.

Most of my students are aged (more than one answer is possible)		
Answer Options	Response Percent	Response Count
up to 5 years	4,1%	17
6 -10 years	25,7%	106
10 -15 years	45,6%	188
15 -19 years	44,7%	184
20+ years	30,3%	125
<i>answered question</i>		412
<i>skipped question</i>		2

Extraído de DysTEFL 2011, p. 54

Además, como se presenta en la tabla 5, un 2,2% de los encuestados, disponían de clases adaptadas para personas disléxicas en el aprendizaje de idiomas, y otro 6,3% refería que tenía alumnos exentos de estudiar idiomas extranjeros debido a la dislexia.

Tabla 5: Presencia de disléxicos en clase

TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS WITH SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES		
I have taught / am going to teach English next year (more than one answer is possible)		
Answer Options	Response Percent	Response Count
in classes where there are no dyslexic students	27,4%	113
in classes where some of the students are dyslexic	63,8%	263
in classes specialized for dyslexic students	2,2%	9
in classes with students who are exempted from assessment because they are dyslexic	6,3%	26
dyslexic students in one-to-one sessions	5,6%	23
I do not yet know what classes I will teach next year	28,2%	116
<i>answered question</i>		412
<i>skipped question</i>		2

Extraído de DysTEFL, 2011, p.55

Otro dato muy relevante para el presente estudio como se muestra en la tabla 6, es que cuando se encuestó a los profesores sobre qué curso preferirían cursar, la mayoría eligieron uno basado en *técnicas de enseñanza para asistir a disléxicos en la enseñanza de lenguas* (84,6%), seguido de *técnicas y pautas generales en clase para enseñar a disléxicos en clases de idiomas* (79,3%).

Tabla 6: Preferencias en cuanto cursos/materiales en la enseñanza de idiomas para alumnos con problemas de lenguaje

TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS WITH SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES		
In a training course on dyslexia I would like to learn about the following (please tick the topics you would find relevant, more than one answer is possible).		
Answer Options	Response Percent	Response Count
nature of dyslexia	29,2%	106
learning difficulties associated with dyslexia	53,7%	195
the problems dyslexia causes in language learning	71,6%	260
the assessment of dyslexic learners in the language classroom	64,7%	235
how dyslexia is diagnosed	35,5%	129
accommodations the students are entitled for in high-stakes exams	29,5%	107
language teaching techniques that assist dyslexic language learners	84,6%	307
general teaching and classroom management tips for teaching dyslexic language learners	79,3%	288
other topic (please describe what other topics you would be interested in)	4,4%	16
other topic (please describe what other topics you would be interested in)		18
	<i>answered question</i>	363
	<i>skipped question</i>	51

Extraído de DysTEFL, 2011, p.65

Conclusiones e implicaciones del estudio desarrollado por DysTEFL (2011)

Las conclusiones de la revisión bibliográfica revelan que la diferencia entre las normas legales y la aplicación de las mismas es bastante grande, quedándose la aplicación de las normas en un nivel muy general.

Los datos indican que todos los países estudiados, poseen documentos legales para las adaptaciones para disléxicos en el aprendizaje de idiomas, algunos perfectamente claros como el caso de Hungría, y otros menos claros a nivel nacional como Austria.

La falta de cursos que lidien directamente con la dislexia en el aprendizaje de idiomas también es generalizada, sobretodo en el área de prevención. La mayoría de

cursos engloban otros tipos de dificultades de aprendizaje y muchos no focalizan sobre el aprendizaje de idiomas.

Respecto al estudio de campo, el estudio considera la muestra de 375 participantes como representativa y bien distribuida, y se confirma la necesidad de enseñar a los profesores a realizar adaptaciones para atender las necesidades de los disléxicos en las aulas de idiomas. Cien de los entrevistados responden que no creen tener disléxicos en su clase, lo que puede interpretarse como incapacidad para distinguirlos. La inmensa mayoría, alrededor del 95% afirman no tener herramientas para enfrentarse a los disléxicos en las clases de idiomas.

Cada vez que se arroja luz sobre un nuevo problema, existe una tendencia generalizada a responsabilizar al profesor para solucionar el problema. Los profesores lidian a diario con multitud de imprevistos como para desarrollar por sí solos una adaptación curricular para alumnos con dislexia en el aula de idiomas. Si los profesores encuentran que no están capacitados o no disponen de los medios necesarios para enfrentarse a estas situaciones, deberían poder contar con un protocolo pautado, de fácil aplicación, y de fácil acceso, tal vez, en forma de manual.

3.2.1.2. Otros estudios

Como afirma Gayán (2001), el estudio de la dislexia se ha vuelto más prolífico en los últimos tiempos. Asimismo, vaticina que “comienza una nueva etapa, con un emocionante futuro” (p. 38). Por eso, hay pocos estudios tan extensos y detallados como el anteriormente mencionado trabajo de DysTEFL (2011).

Otros estudios vienen a confirmar o apoyar los datos empíricos anteriormente mencionados sobre las tasas de prevalencia. Jiménez, Guzmán, Rodríguez y Artilles (2009) realizaron un trabajo en el que se desarrollaron dos estudios. Los resultados de la primera investigación, encontraron en España, sobre una muestra de 16.532 alumnos con necesidades especiales, que el 19% de ellos presentaban trastornos del lenguaje, como se muestra en la tabla 7. En relación al segundo estudio, realizado sobre 4 colegios al azar, la prevalencia de disléxicos que encontraron fue del 3,2%.

Tabla7: Población con NNEE según categoría diagnóstica

	Frecuencia total	%	Frecuencia Primaria	%
Alta capacidad intelectual	189	1.1	129	1.6
Desajuste de aprendizaje	9797	59.3	4679	56.5
Déficit Auditivo	280	1.7	106	1.3
Déficit Motor	374	2.3	171	2.1
Déficit Psíquico	1831	11.1	766	9.3
Déficit Visual	71	.4	32	.4
Trastornos del Lenguaje	3145	19.0	1978	23.9
Plurideficiencias	329	2.0	131	1.6
TGD	516	3.1	284	3.4
Total	16532	100	8276	100

Extraído de Jiménez, Guzmán, Rodríguez y Atilés (2009), p.79

Otros autores, como Miles (2004) recuerdan lo difícil de establecer una prevalencia auténtica debido a la alta variabilidad de la dislexia, su diferente comportamiento en diferentes idiomas, y la inexistencia de un criterio definitorio claro.

En cuanto a las adaptaciones curriculares Ruiz (1993) nos advierte de que España no es tan diferente en cuanto al resto de países de nuestro alrededor, pues también cuenta nuestra legislación en la que se plantea la posibilidad de realizar adaptaciones curriculares en casos necesarios. Recientemente, Laitusis (2008), desde el otro lado del atlántico, en los Estados Unidos de América, presenta las adaptaciones curriculares como modelo de éxito para personas con dislexia en un estudio a través de tres estados y con diferentes herramientas, todas ellas adaptaciones curriculares.

Al igual que DysTEFL (2011), Laitusis (2008) hace una revisión bibliográfica sobre la legislación y aplicación de las adaptaciones curriculares para personas con dislexia. Si bien el estudio se centra en Texas (The Texas Education Agency –TEA-), en Maryland (The Maryland State Department of education –MSDE-) y Massachusetts (The Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education –MDESE-), no deja de revisar otros estados como New Jersey o California. Cada Estado de los Estados Unidos, así como cada país europeo reflejado en los estudios de DysTEFL (2011), posee en su legislación medidas para apoyar mediante adaptaciones curriculares a los alumnos con dislexia.

En el apartado de formación del profesorado sobre dislexia y la atención en clase, al igual que DysTEFL (2011), Ceval (2008), se hace eco de que “la legislación vigente recoge la consideración de la formación del profesorado como uno de los pilares garantes de una buena calidad educativa” (p.110), y que sin embargo, nuestra formación como profesores “Sólo hace una aproximación muy genérica al problema de la educación especial (...) el conocimiento de las dificultades de aprendizaje no ocupa un lugar significativo dentro de las materias (...) de formación inicial del profesorado” (p.110).

Rivera, Flores y Cruz (2013), apuestan por el acompañamiento de especialistas en dislexia debido a la escasa atención del tema en el sistema educativo, para la educación bilingüe, para permitir al docente “descubrir las inconsistencias entre la teoría y la práctica en el aula y más allá de ella” (p.51).

Tomando los trabajos desarrollados por Joanna Nijakowska (2010, 2013), podemos decir que el panorama parece reflejar, que las legislaciones tienden a reconocer la posibilidad de hacer adaptaciones curriculares para personas disléxicas en mayor o menor desarrollo y concreción, que la aplicación de las mismas está más o menos desarrollada, (bastante en los EEUU, algo menos en Europa), y que las adaptaciones curriculares son exitosas, y necesarias debido a su prevalencia.

A modo de conclusión parcial, se puede decir que en la presente década, veremos aumentar de modo considerable el número de herramientas destinadas a paliar las dificultades del alumno disléxico en el aula de idiomas, que debido a la escasa preparación general para identificarlos y actuar sobre ellos, se basarán en la usabilidad, es decir, serán protocolos y manuales de fácil acceso y uso.

3.2.2. Estudios sobre la relevancia de la educación multisensorial

La educación multisensorial es una manera de enseñar que utiliza más de uno de los sentidos del niño. Así, por ejemplo, mientras los niños utilizan la visión para leer lo que hay en la pizarra, y el oído para escuchar lo que dice, las personas con dislexia pueden experimentar dificultades con uno o ambos sentidos (visión borrosa, letras que se mueven, corta memoria auditiva, etc.). El hecho de involucrar más sentidos, como por ejemplo el tacto, nos permite potenciar el aprendizaje.

Los principios de la educación multisensorial son:

- a) El uso de todas las vías de aprendizaje que posee el cerebro, visual, auditiva, táctil, etc. De manera simultánea o secuencial, para mejorar el aprendizaje y la memoria.
- b) Es sistemático y acumulativo, se requiere que la instrucción siga el orden lógico del lenguaje: de lo más sencillo a lo más complejo, los nuevo aprendizajes deben estar enlazados con los anteriores, y lo aprendido debe revisarse con frecuencia para reforzar la memoria.
- c) Instrucción directa, no debe dejarse demasiado espacio a la inferencia, la instrucción multisensorial requiere de enseñanza directa de los conceptos e interacción directa profesor alumno.
- d) El profesor debe ser flexible y prestarse a una educación individualizada, basado en el progreso paso a paso.
- e) La educación debe combinar las técnicas analíticas y las sintéticas.
- f) El aprendizaje del lenguaje debe ser abordado de manera paralela: los sonidos, los símbolos, morfemas, palabras, frases y el uso social del lenguaje.

Buena parte de la investigación empírica actual sobre la utilidad de la educación multisensorial viene de la mano del Instituto Nacional de salud infantil y desarrollo humano (NICHD), quienes han demostrado el valor de la educación multisensorial y la enseñanza estructurada del lenguaje para todos los alumnos y en especial aquellos con dislexia, véase por ejemplo, Cárdenas (2005) o Rusinko (2011).

Existen diversos programas que difieren en cuanto a las técnicas pero tienen varios principios en común, como son el programa Orton – Gillingham, The Wilson Reading System, Lindamood-Bell, Read Naturally o el Lexia-Hherman Method.

Hay que decir, sin embargo, que la educación multisensorial, tan valorada en la práctica clínica, no ha sido aún aislada y controlada de manera experimental para su estudio, como por ejemplo en estudios comparativos de métodos de enseñanza de lectura. A pesar de esto, la mayoría de programas que han demostrado funcionar, incluyen prácticas multisensoriales.

Las aproximaciones que son efectivas usan la instrucciones directas y explícitas para la enseñanza de la relación sonido – letra, patrones silábicos, y las partes de la palabra que tienen significado en si mismo; así como los ejercicios de

fluidez, de vocabulario y ejercicios de comprensión de textos (Mortimore et al., 2012).

Las implicaciones que la educación multisensorial tiene sobre este trabajo, son por un lado no jugar con la única carta de la educación multisensorial como panacea a la dislexia, ya que no ha sido sometida a control experimental, pero tampoco descartarla ya que enriquece cualquier programa que se vaya a utilizar para la instrucción de idiomas.

3.3. DICUSIÓN

El primer punto importante, como afirman las investigaciones de campo de Joanna Nijakowska (2010, 2013), y los estudios de campo en DysTEFL (2011) es que no hay país europeo, que no contemple la posibilidad de realizar adaptaciones curriculares para personas disléxicas, algunas de manera más explícita, otras menos, y alguna incluso centrada en el área del bilingüismo y el aprendizaje de idiomas.

También, tanto en el trabajo de DysTEFL (2011), como los de Joanna Nijakowska (2010, 2013), se conoce que la aplicación de programas o la formación de los profesores es casi inexistente, sobretodo en el área de idiomas. Otros autores como Serrano y Defior (2004), Rivera, Flores y Cruz (2013), y otros estudios institucionales como el de la International dislexia association (2002) así lo confirman.

Otro punto que dará que hablar, es el hecho de que la muy extendida práctica de la educación multisensorial, no ha sido sometida a control experimental, si bien parece respaldada por la experiencia clínica, ésta siempre aparece mezclada con otras técnicas de instrucción como ponen de manifiesto distintos estudios (Serrano, 2005; Baines, 2008; Fowler, 2008; Blom y Unsworth, 2010; Lleather, McLoughlin y Wiley, 2013).

De hecho, la tan famosa educación multisensorial tampoco es el ingrediente principal en los apoyos a estudiantes disléxicos de idiomas, como plantean Guerra (2007) o Mortimore et al., (2012).

Así pues, confiar todo a la educación multisensorial en el apoyo a los alumnos disléxicos en el aula de idiomas, no parece una jugada acertada. Se hace

imprescindible, en las adaptaciones curriculares, como la del presente trabajo, la combinación de otros métodos de demostrada eficacia como los ejercicios para entrenar la conciencia fonológica.

4. PROPUESTA PRÁCTICA

4.1 Adaptación curricular para disléxicos en el aula de idiomas.

Si bien, las legislaciones en Europa permiten que alumnos con serios problemas de lenguaje, queden exentos de aprender un segundo idioma, debido a la importancia de los idiomas en el currículo y su positiva influencia en el desarrollo de la persona, no convierte esa medida excepcional en algo a lo que recurrir, de modo que siempre será mejor la adaptación curricular.

De cara al desarrollo de una buena adaptación curricular para alumnos disléxicos en el aula de idiomas se debiera seguir los siguientes principios:

- **Principio de repetición:** revisar continuamente y practicar continuamente cosas anteriormente vistas.
- **Principio de secuenciación:** la progresión debe ser lógica y estructurada, de lo simple a lo complejo.
- **Principio acumulativo:** construir sobre lo que los alumnos ya saben y establecer relaciones.
- **Principio de sistematización:** explicación explícita de los sonidos de los fonemas y sonidos del idioma.
- **Principio fonético/alfabético:** enseñar directamente los sonidos de las letras.
- **Principio metacognitivo:** enseñar a pensar metacognitivamente al alumno sobre el lenguaje.
- **Principio analítico:** enseñar a dividir una palabra en sus partes y sus sonidos.
- **Principio sintético:** enseñar a unir partes menores de una palabra y cómo suenan unidas.

De manera adicional es importante tener en cuenta las siguientes indicaciones:

- Cuando se enseña un nuevo sonido o un nuevo fonema y los símbolos que lo representan, enseñar uno o dos a la vez solamente, no más, enfatizar el movimiento de la boca al pronunciar. Tras la pronunciación, trazar el símbolo y repetir el sonido, el modelado es la clave, así como clarificar la diferencia entre el sonido del mismo fonema en la lengua materna y en la lengua extranjera.
- Dividir una tarea en un número mayor de pasos de lo que suelen hacer en los libros de texto, pensar en la tarea paso a paso. A veces son de ayuda para la memoria técnicas mnemotéticas como canciones, códigos de color, etc.
- Usar diferentes canales de aprendizaje a la vez: audición, habla, lectura y escritura.
- Usar ayudas visuales simples como pistas visuales siempre que sea posible.
- Proveer al alumno de resúmenes estructurados: guías de estudios, gráficos, esquemas, etc.
- Usar códigos de colores para géneros, verbos, nombres y otros conceptos.
- Usar sistemas para potenciar la memorización, como canciones que rimen.
- Usar exámenes orales siempre que sea posible.
- Evitar los ejercicios de rellenar huecos vacíos, así como ejercicios de vocabulario o gramática a no ser que se ofrezcan las alternativas de respuesta.
- Darles tiempo suficiente para los exámenes y acomodarse al alumno hablando lentamente.

4.2 Aplicación de los principios de la educación multisensorial a la adaptación curricular

Si bien la educación multisensorial no ha sido aislada para someterla a un estudio empírico y analizar sus posibles beneficios, casi todos los programas

efectivos para enseñar idiomas a las personas con dislexia incluyen la educación multisensorial.

Para el desarrollo de la adaptación va a ser importante tener en cuenta lo que se va a enseñar y la forma en que se va a enseñar:

4.2.1 ¿Qué se enseña?

a) Conciencia fonológica: Se trata de la comprensión interna de la palabra, la división en unidades menores, los fonemas. Un aspecto importante es la habilidad para segmentar las palabras en sus componentes sonoros.

b) Asociación símbolo – sonido: Conocimiento de los sonidos y su correspondencia con las letras y las combinaciones, debe ser enseñado en dos sentidos, del visual a la audición, y de lo auditivo a lo visual, así como debe saber ligar sonidos y letras en palabras, debe saber segmentar palabras en sonidos individuales.

c) Instrucción silábica: Se debe instruir en la división silábica.

d) Morfología: Estudio de como los morfemas se combinan para formar palabras, se debe instruir en el estudio de las bases de las palabras, las raíces, prefijos y sufijos.

d) Sintaxis: Estudio de la secuencia y función de las palabras en una frase, incluye gramática y mecanismos del lenguaje.

e) Semántica: Aspecto del lenguaje relacionado con el significado, el currículo debe incluir instrucción en la comprensión del lenguaje escrito.

4.2.2 ¿Cómo se va a enseñar?

- a) Simultaneidad de diversos sentidos
- b) Sistemáticamente y acumulativamente
- c) Combinando la enseñanza analítica y sintética
- d) Mediante la instrucción directa para evitar inferencias por parte del alumno
- e) La enseñanza se debe adaptar y readaptar continuamente a las necesidades del alumno

4.3 Materiales en la adaptación

Los alumnos pasan buena parte del tiempo escolar interactuando con el material escolar, y este ofrece a veces oportunidades para mejorar el rendimiento de los disléxicos en el aula de idiomas. Así, en la adaptación curricular que planteamos se incluirán los siguientes elementos materiales con el fin de facilitar el acceso de los alumnos disléxicos a los contenidos.

a) Usar grabadoras de voz o vídeo: los estudiantes pueden volver a escuchar o visualizar las lecciones cuando quieran, si además están subtituladas se aumenta la eficacia.

b) Material escrito con simplificaciones: si enmarcamos de manera separada los ejercicios o lecciones, como en recuadros coloreados, evitaremos que el alumno disléxico busque desesperadamente por todo el manual. De igual modo es útil subrayar la información más importante y utilizar libros de ejercicios donde se puedan separar las hojas ya utilizadas para su entrega, ya que eso reduce el tiempo de búsqueda en el manual.

c) Reducción de estímulos distractores.

d) Aumentar el número de actividades prácticas: suplir algunas de carácter teórico por otras de carácter más práctico, como las actividades orales o las oportunidades que ofrecen los programas de software.

e) Ofrecer un glosario para cada tema: para evitar inferencias ante conceptos nuevos.

4.4 Ejercicios para aumentar la conciencia fonológica

Todos los programas para tratar la dislexia, incluyen ejercicios para aumentar la conciencia fonológica ya que es el principal hándicap presente en los alumnos con dislexia. En el caso de los idiomas, los ejercicios que planteamos son:

- a) Trabajar la rima
- b) Aislar y categorizar los sonidos
- c) Unir y dividir las sílabas
- d) Manipular fonemas

a) **Trabajar la rima:** ejercicio que debe hacerse con tres grados de dificultad.

- Escuchar la rima, por ejemplo *Have fun in the sun*. Y repetir ellos mismos.
- Diferenciar las rimas, donde los alumnos deben decir que palabra no rima, por ejemplo entre *boy, toy, sheep*.
- Producir rimas, por ejemplo, pidiéndoles que encuentren palabras que rimen con otra previa.

PROPUESTA PRÁCTICA PARA PROFESORES:

1. El profesor de idiomas acudirá a la siguiente base de datos para buscar rimas: <http://www.rimador.net/> , en ella simplemente debe escribir la palabra que desea que sus alumnos aprendan y automáticamente se le ofrece una lista de palabras que riman.

Ejemplo: Al escribir la palabra *pie*, (pastel), nos ofrecen una lista de palabras que riman, (*croppie, estampie, groupie, gympie, hempie, hippie, jaypie, kappie, Kelpie, kewpie*).

Acto seguido sólo debe decirla en una frase corta y hacerla repetir.

Ejemplo: *A hippie pie!* (un pastel hipie).

Otra fuente de buscador de rimas en inglés es <http://www.writerhymes.com/>

Lo ideal sería elaborar una lista de palabras que se van a utilizar a lo largo de cada unidad didáctica y emparejarla con su rima. A la vez, insertarlo en una frase corta.

Ejemplo: *Unidad didáctica las partes de la casa*

<i>PARTES</i>	<i>RIMA</i>	<i>FRASE</i>
<i>Salon</i>	<i>Johon</i>	<i>Johon is in the salon</i>
<i>Room</i>	<i>Perfume</i>	<i>There is perfume in the room</i>

2. En la misma lista de vocabulario para cada tema, eliminaremos la última columna y la sustituiremos por una tercera columna, con una palabra que no rime,

en los ejercicios de este nivel, el profesor dirá las palabras en distinto orden cada vez, para que ellos mismos digan cuál es la palabra que no rima.

Ejemplo: *Unidad didáctica las partes de la casa*

<i>PARTES</i>	<i>RIMA</i>	<i>PALABRA EXTRAÑA</i>
<i>Salon</i>	<i>Johon</i>	<i>Puppy</i>
<i>Room</i>	<i>Perfume</i>	<i>Star</i>

3. Si se ha tenido éxito en los dos niveles anteriores, pasaremos al tercero, en ésta ocasión, la tercera columna estará vacía para que los mismos alumnos y alumnas busquen otra palabra que rime.

Ejemplo: *Unidad didáctica las partes de la casa*

<i>PARTES</i>	<i>RIMA</i>	<i>¿CONOCES OTRA RIMA?</i>
<i>Salon</i>	<i>Johon</i>	
<i>Room</i>	<i>Perfume</i>	

b) **Aislar y categorizar sonidos:** para ayudar a aislar los sonidos de una palabra, es aconsejable empezar con el sonido de principio de palabra, seguir con el sonido final, y dejar para último lugar, los sonidos intermedios. De igual modo, también es aconsejable empezar con sonidos consonánticos que puedan alargarse, como la *m* o la *n*; seguir con sonidos vocálicos, y finalmente consonantes que no pueden alargarse como la letra *b*.

- Reconocer sonidos: por ejemplo, pedir que digan con qué sonido empieza o acaba una palabra.
- Diferenciar sonidos: por ejemplo, diciendo tres palabras y pedir que distingan cual empieza o termina con un sonido diferente, *rat – rain – man*.
- Generar sonidos: por ejemplo, diciendo una palabra y pidiéndoles que digan otra que empiece o termine con el mismo sonido.

PROPUESTA PRÁCTICA PARA PROFESORES:

1. De cada Unidad didáctica elaboraremos una lista de vocabulario, en un primer ejercicio les preguntaremos con qué sonido empieza y en un segundo ejercicio con qué sonido acaba.

Ejemplo: Unidad didáctica, las profesiones.

<i>PROFESIÓN</i>	<i>1.¿Empieza por?</i>	<i>2.¿Termina por?</i>
<i>Actor</i>	<i>A</i>	<i>r</i>
<i>Baker</i>	<i>B</i>	<i>r</i>
<i>Life guard</i>	<i>L</i>	<i>d</i>
<i>Mailman</i>	<i>M</i>	<i>n</i>

2. Con la misma lista, organizamos grupos de tres palabras, dos deben comenzar con el mismo sonido y una tercera debe comenzar con un sonido diferente, se debe variar el orden para que la palabra distinta no siempre ocupe el mismo lugar.

<i>PROFESIÓN</i>	<i>PALABRA EXTRAÑA</i>
<i>Dancer, Dentist</i>	<i>Journalist</i>
<i>Firemen, Farmer</i>	<i>Doctor</i>
<i>Mailman, Mechanic</i>	<i>Painter</i>

3. Si han tenido éxito en los niveles anteriores, les pediremos, sobre el mismo vocabulario, que ellos mismos encuentren palabras que empiecen con el mismo sonido.

Ejemplo: Unidad didáctica, las profesiones.

<i>PROFESIÓN</i>	<i>¿Empieza por?</i>	<i>¿Puedes decir otra palabra que empiece igual?</i>
<i>Actor</i>	<i>A</i>	
<i>Baker</i>	<i>B</i>	
<i>Life guard</i>	<i>L</i>	
<i>Mailman</i>	<i>M</i>	

c) **Unir y dividir en sílabas:** Tarea que es mucho más complicada que aislar y categorizar ejercicios.

- Unir sílabas: les decimos las sílabas separadas y de forma pausada y ellos deben decir la palabra, por ejemplo, /oc/to/pus y ellos deben responder *octopus*.

- Unir sonidos: nosotros decimos los sonidos y ellos deben decir la palabra, por ejemplo *d/o/g*, ellos deben decir *dog*.
- Separar las palabras en una frase, decirles una frase y ellos la separan en sus palabras.
- Segmentar en sílabas, a la vez que decimos una palabra, damos una palmada en cada sílaba, luego, ellos dan palmadas con nosotros mientras dicen la palabra.

d) **Manipular fonemas** (sonidos): este tipo de ejercicios pueden ser complicados incluso para niños de secundaria, se trata de suplir sonidos en una palabra con otros para crear una nueva. Es aconsejable de nuevo, empezar con sonidos iniciales, luego finales, y finalmente los sonidos medios.

- Manipulación de sonidos iniciales: por ejemplo, suplir la *m* en la palabra *man* para conseguir otra, como *fan*.
- Manipular sonidos finales: por ejemplo, suplir la *t* en *cat*, para conseguir otra como *can*.
- Manipular sonidos medios: por ejemplo, suplir la *e* de *set*, para conseguir otra como por ejemplo *sat*.

5. CONCLUSIONES

Para concluir este trabajo retomaremos los objetivos que nos planteamos al inicio del mismo.

En relación a la identificación de las características de la población que presenta dislexia, tras la realización del presente trabajo podemos plantear que si bien hace falta aún una definición clara y precisa de la dislexia, los datos apuntan a un déficit en la conciencia fonológica como eje central. Este dato ha sido de gran relevancia a la hora de desarrollar la propuesta práctica por lo que los ejercicios para aumentar la conciencia fonológica ha sido el eje central de la adaptación curricular que se ha propuesto. La literatura indica que la prevalencia de este problema es bastante alta, arrojando unos valores de entre el 3 y el 10%, lo que hace necesario establecer protocolos y procedimientos para darle respuesta. Se hace necesario tener presente que de acuerdo con la legislación vigente en España se debe dar atender a la diversidad que hay en el aula, de modo que partir de las características y potencialidades de los alumnos disléxicos va a ser imprescindible para poder trabajar con ellos.

Tras la revisión de los estudios empíricos encontrados en la literatura podemos decir que los trabajos con disléxicos se han centrado principalmente en la puesta en marcha de educación multisensorial. Asimismo los datos de los estudios de campo transnacionales de DysTEFL (2011), ponen de manifiesto que la formación del profesorado es escasa: muchos dicen no tener alumnos disléxicos en el aula, lo cual puede ser una incapacidad de identificarlos, y la mayoría reconoce no tener ni la experiencia, ni el conocimiento, ni las herramientas necesarias para enfrentarse al problema.

Así, para dar respuesta a las necesidades que presentan los alumnos disléxicos hemos planteado un plan de intervención que ayude al profesorado a desarrollar adaptaciones curriculares que permitan a estos alumnos el aprendizaje de un segundo idioma.

Faltaría en este trabajo, una investigación profunda sobre el papel que juega el idioma materno a la hora de aprender un segundo idioma. Guerra (2007) ya deja caer la sospecha de un sustrato común para ambas, y si produce interferencias o por el contrario, como sostienen Mortimore, et al., (2012), cuanto mayor es el dominio sobre un idioma, mejor base existe para el aprendizaje de un segundo idioma, con lo que las adaptaciones curriculares para el aprendizaje de idiomas, deberían comprender el refuerzo del idioma materno.

6. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA

La primera línea de investigación que sugiere el presente trabajo de final de máster, es la de la aplicación de la adaptación curricular para estudiar sus efectos.

Son muchas las propuestas de adaptación curricular para los disléxicos. Así encontramos desde adaptaciones que no difieren mucho de las que podrían recibir alumnos con otras necesidades, como subrayarles las ideas más importantes o aumentar las explicaciones verbales sobre las escritas; pasando por la famosa educación multisensorial que busca la utilización de otras alternativas a la enseñanza más allá del texto escrito; hasta las nuevas tecnologías educativas.

Aunque las propuestas son variadas, sería interesante la presencia de datos empíricos que favorecieran el contraste de medias, que seguramente serían dispares

por la alta heterogeneidad de los disléxicos y darían pie a adaptaciones más o menos eficaces dependiendo de la adecuación de una u otra intervención al tipo de dislexia con la que se trate.

Otro punto interesante de vistas al futuro, sería la del desarrollo de protocolos de actuación y formación del profesorado de idiomas con alumnos disléxicos. Ya existen en el Reino Unido manuales para literalmente entrenar a los profesores que tienen alumnos y alumnas disléxicos, como el libro de ejercicios para profesores *Dyslexia for Teachers of English as a foreign Language* (dislexia para profesores de inglés como lengua extranjera), de Nijakowska et al. (2013).

Una más que posible línea de investigación, sería la constatación de si las diferencias entre alumnos disléxicos y no disléxicos se mantienen en ambientes bilingües o multilingües, ya que en palabras de De Benito (2001):

En términos generales no hemos encontrado muchos estudios que traten de la dislexia en entornos bilingües, (...) en la base de datos ERIC hemos localizado tres, pero ninguno sobre dislexia y bilingüismo. La tónica es la ausencia de estudios en general. Se observa que algunos autores tratan el tema del bilingüismo y lo relacionan con problemáticas relativas a psicolingüismo o bien lo relacionan con el aprendizaje genérico bajo un punto de vista explicativo, buscando el proceso y dificultades del aprendizaje de un idioma, pero existe una laguna en cuanto a la documentación relacionando el trastorno disléxico con el fenómeno del bilingüismo. (p 218)

Al final del mismo trabajo vuelven a insistir en la necesidad de abrir vías de investigación que relacionen dislexia y bilingüismo. Este autor plantea que serían relativamente sencillas ya que se trataría de comprobar si existen diferencias significativas entre disléxicos bilingües y disléxicos monolingües y en qué grado, para determinar si un entorno bilingües es positivo o negativo para ellos.

Del mismo modo, en el I Congreso Vasco de dificultades de aprendizaje en lectoescritura, de Ciordia y Uuriarte (2004) vuelven a afirmar que “no tenemos constancia empírica de estudios comparativos relativos a alumnado con trastorno de la lectura y escritura” (p. 26).

7. BIBLIOGRAFÍA

- Aarón, P. G., Joshi, M. y Williams, K.A (1999). Not all reading disabilities are alike. *Journal of Learning Disabilities*, 32, (2), 120-137.
- Alvarado, H. et al. (2001). Dislexia. Detección, diagnóstico e intervención interdisciplinar. Material no publicado. Recuperado el 15/05/2014 de <http://www.integratek.es/wp-content/uploads/2013/04/dislexia-art%C3%ADculo-ENGINY-castellano.pdf>
- Angulo, M.C, et al. (2013). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de dificultades específicas de aprendizaje: dislexia*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Arabski, J. y Wojtaszek, A. (2011). *Second Language Acquisition : Acquisition of L2 Phonology*. Bristol: Channel View Publications.
- Baines, L. (2008). *Teacher's Guide to Multisensory Learning: Improving Literacy by Engaging the Senses*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Benati, A. G. (2009). *Issues in Second Language Proficiency*. London: Continuum International.
- Belinchon, M. y Riviere, A. (2004). *Psicología del lenguaje: investigación y teoría (6ª Ed.)*. Madrid: Trotta.
- Blom, E. y Unsworth, S. (2010). *Experimental Methods in Language Acquisition Research*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Candia, L. R. (1995). *Competencia lingüística y rendimiento académico en el sistema educativo bilingüe de la comunidad autónoma vasca*. Los Ángeles: Universidad de California.

- Cárdenas, E. (2005). The effect of a multisensory, structured spelling program on the spelling achievement of hispanic elementary school students. (Tesis doctoral). Universidad de Huston. Huston.
- Cárdenas, R.M. (2012). Libertad y educación personalizada. *Portafolio*, 31,(6), pp. 12-20.
- Carlson, J. y Das, J. P. (1995). Reeducción de las dificultades del aprendizaje lector. En S. Molina y M. Fandos (Eds): *Educación Cognitiva 1*. Huesca: Mira.
- Carrol J.M y Snowling J.M, (2004). Language and phonological skills in children at high risk of Reading difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45 (3), pp 631–640
- Carroll, J.M. y Myers, J.M (2010). Speech and language difficulties in children with and without a family history of dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 14 (3), pp 247 – 265.
- Castello, C. (2010). Reglas para entender y atender al alumno disléxico en la escuela. Material no publicado. Recuperado el 20 de mayo de 2014 de <http://www.adixmur.org/documentacion/programa-apoyo-aula-dislexico.pdf>
- Catone, W.V y Brady, S (2005). The inadequacy of individual educational program (IEP) goals for high school students with word-level reading difficulties. *Annals of Dyslexia*, 55 (1), pp 53-78.
- Cevel, M. (2008). La dyslexia en la formación del profesorado. *Educación y futuro*, 18, pp 103-113.
- Cook, V. J. (2002). *Second Language Acquisition, 1: Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Crombie, M. (2004). Foreign language learning and dyslexia. *Dyslexia Yearbook*, 2004.
- De Benito, M. (2001). Dislexia: un estudio sobre las características de los alumnos disléxicos en un entorno bilingüe. *Revista de Educación*, 324, 217-229.

- Domínguez, I. A. (2011). Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa, Estados Unidos, Europa y América latina. *Papeles de CEIC*, Vol.2011, No.2, pp 1-37.
- Downey, D. y Snyder, L. (2000). College students with dyslexia: Persistent linguistic deficits and foreign language learning. *Dyslexia*, 6, 101 – 111.
- DysTEFL. (2011). Needs analysis report (WP3). Dyslexia for teachers of english as a foreign language. Recuperado el 10 de junio de http://www.dystefl.eu/uploads/media/DysTEFL_Booklet_Trainer.pdf
- Fernández, M. T. (1991). *Análisis documental: Fundamentos y procedimientos*. Madrid: EUDEMA.
- Fowler, S. y Pagliano, P. (2008). *Multisensory Rooms and Environments: Controlled Sensory Experiences for People with Profound and Multiple Disabilities*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Frith, U. (1998). Cognitive deficits in developmental disorders. *Scandinavian Journal of psychology*, 39, 191-195.
- Frutos, A. (2011). Hacia la educación intercultural. *Pedagogía social*, 18, pp 131-149.
- Galaburda, A.M., LoTurco, J., Ramus, F., Holly, R. (2006). La dislexia en el desarrollo: gen, cerebro y cognición. *Psyche*, 15 (2), pp 3-11
- García, E., Guzmán, R., Jiménez J.E. y Rodriguez, C. (2010). Desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en alumnos normolectores y alumnos con dificultades específicas de aprendizaje. *Revista de Educación*, 353, pp 361 – 386.
- García, G. (2012). El derecho a la educación, incluida la superior o universitaria, y sus obstáculos, incluido el “Plan Bolonia”. *Nómadas*, 34 (2), pp 1-15.
- Gayán, J. (2001). La evolución del estudio de la dislexia. *Anuario de psicología*. 32 (1), pp3-30.

- 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*, 4, (2), pp. 19-38
- Guerra E. (2007). Bilingüismo: hallazgos y repercusiones metodológicas en neurociencias. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 2, pp- 44 – 55.
- Guyot, J. (2010). La diversidad lingüística en la era de la mundialización. *Historia y comunicación social*, 15, pp 47-61.
- Guzmán, R. (1997). Métodos de lectura y acceso al léxico. (Tesis doctoral). Universidad de la Laguna. Tenerife.
- Herrera, J.A., Lewis, S., Jubiz N.S. y Salcedo, G.P. (2007). Fundamentos neuropsicológicos de la dislexia evolutiva. *Psicología desde el Caribe*, 19, pp. 222-268.
- Herrera, E. (2007). Dislexia, el trastorno desconocido. Diagnóstico y tratamiento. XXII Curso de Formación Continuada de Bizkaia. Material no publicado. Recuperado el 07 de Junio de 2014 de [http://dislexiaeuskadi.com/dmdocuments/Dislexia Charla Pediatría.pdf](http://dislexiaeuskadi.com/dmdocuments/Dislexia%20Charla%20Pediatria.pdf)
- Hontagas, N.A y De la Puente, J.L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma social*, 4, pp 1-37.
- International dislexia association. (2002). Accommodating students with dislexia in all classroom settings. *Fact sheet* 51.
- Jiménez, J.E., Guzman, R., Rodríguez, C. y Artiles C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: la dislexia en español. *Anales de psicología*, 25 (1), pp. 78-85.
- Jociles, M.I. (2007). Panorámica de la antropología de la educación en España: estado de la cuestión y recursos bibliográficos. *Revista de antropología social*. 16, pp 67-116.

- Johnstone, R., Urraca, A. S. y Ting, T. (2011). *Retos de la educación bilingüe*. España: Ministerio de Educación de España.
- Laitusis, C. (2008). State Reading assessments and the inclusion of students with dyslexia. *Perspectives on Language and Literacy*, 34 (4), pp 31-33.
- Lamas, A. M. (2006). Justicia pedagógica y atención a la diversidad. *Revista complutense de Educación*, 17 (2), pp 51-66.
- Leather, C., McLoughlin, D. y Wiley, J. (2013) *.Dyslexic Adult: Interventions and Outcomes - An Evidence-Based Approach (2nd Edition)*. New Jersey: Somerset.
- Llynch, A. (2011). Spain's minoritized languages in brief sociolinguistic perspective. *Romance Notes*, 51 (1), pp 15-24.
- Mather, N., Wendling, B. J., Kaufman, A.S. y Wiley, J. (2011). *Essentials of Dyslexia Assessment and Intervention*. New Jersey: Hoboken
- Martin, C. (1984). Nuevas aportaciones al estudio de la dislexia. Universidad de la Rioja. Recuperado el 18 de mayo de 2014 de [file:///C:/Users/PC971/Downloads/DialnetNuevasAportacionesAlEstudioDeLaDislexia-263604%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PC971/Downloads/DialnetNuevasAportacionesAlEstudioDeLaDislexia-263604%20(1).pdf)
- Martínez, B. y Rico, D. (2013). DSM-5 ¿Qué modificaciones nos esperan?. Recuperado el 28 de junio de 2014 de http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/EXTENSION/DICAP/RECURSOS/PUBLICACIONES/DOCUMENTOSPRIVADOS/DMS%20V%20QUE%20MODIFICACIONES%20NOS%20ESPERAN%5D.PDF
- Mayolas, M.C. (2010). Relación entre la lateralidad y los aprendizajes escolares. *Apunts. Educación Física y Deportes*. 101, pp. 32-42.
- Mortimore, T. et al. (2012). Dyslexia and multilingualism: Identifying and supporting bilingual learners who might be at risk of developind dyslexia.

Research report: School of education, Bath Spa University; British dyslexia association; University of Canterbury, New Zealand.

Miles, T.R, (2004). Algunos problemas en determinar la prevalencia de la dislexia. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2 (2), pp 5-12.

Nijakowska, J. (2010). *Second Language Acquisition : Dyslexia in the Foreign Language Classroom*. Clevedon: Multilingual Matters.

Nijakowska, J. et al. (2013). *Dyslexia for teachers of english as a foreign language. Trainer 's booklet*. Published: DysTEFL.

Parlamento Europeo (2014). La política lingüística. Fichas técnicas sobre la Unión Europea. Recuperado el 10 de mayo de 2014 de http://www.europarl.europa.eu/fu/pdf/es/FTU_5.13.6.pdf

Pérez, M.L. (2005). English and spanish spelling. Are they really different?. *The Reading Teacher*, 58 (6), pp 522-530.

Peterson, R.L. (2012). Developmental dislexia. *The Lancet*, 379, pp 1997-2007.

Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Podogrocki, M. (2011). *Dyslexia for Teachers of English as a foreign Language. Trainer's booklet*. Recuperado el 7 de mayo de 2014 de http://www.dystefl.eu/uploads/media/DysTEFL_Booklet_Trainer.pdf

Rivera, E.R, Flores, K. y Cruz, M.J. (2013). El acompañamiento pedagógico: una experiencia en la formación de docentes en servicio en contextos de educación intercultural bilingüe. *Uni-pluriversidad*, 13 (2), pp 44-54.

Ruiz, A. (1993). Las adaptaciones curriculares, requisito básico para la escuela integradora. *Ensayos*, 8, pp 143-152.

- Rusinko, E. (2011). A proposed theoretical model of literacy learning using multisensory structured language instruction (MSLI). (Tesis Doctoral). Universidad de Seattle, Whashington.
- Schwarz, R.L. (1997). *Learning disabilities and foreign language learning*. Recuperado el 16 de junio de 2014 de <http://www.ldonline.org/article/6065>
- Scott, S.S y Manglitz, E. (1997). *Foreign language learning and learning disabilities*. Recuperado el 15 de junio de 2014 de <http://www.ldonline.org/article/6066>
- Serrano F. y Defior S. (2004). Dislexia en Español: estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*, 2, pp. 13-34.
- Serrano, F.D. (2005). *Disléxicos en español: papel de la fonología y la ortografía*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Granada.
- Schneider, E. y Crombie, M. (2003). *Dyslexia and foreign language learning*. Reino Unido: Fulton Publishers.
- Siegel, L. (2006). Perspectives in dyslexia. *Paediatrics & Child Health*, 11 (9), pp. 581-587.
- Soriano, F. (2004). Intervención psicoeducativa en dislexia evolutiva. *En I congreso vasco de dificultades de aprendizaje en lectoescritura*. (pp 161 – 191). Bilbao: Hezkuntza Lldo Berriak.
- Sprenger-Charolles, L.(2011). Subtipos de dislexia en lenguas que difieren en la transparencia ortográfica: inglés, francés y español. *Escritos de psicología*, 4 (2), pp. 5-16.
- Suárez, P. y Cueto, V. (2012). ¿Es la dislexia un trastorno perceptivo – visual?. Nuevos datos empíricos. *Psicothema*, 24 (2), pp. 188 – 192.
- Thomson, M. y Wiley, J. (2009). *Psychology of Dyslexia : A Handbook for Teachers with Case Studies (2nd Edition)*. New Jersey: Hoboken.

Thomson, J. (2010). Good practice in interventions form teaching dyslexic learners and in teacher training in English-speaking countries. *Dyslexia in the UN Literacy Decade*, 29, pp. 1-13.

Williams, L. (2001). Política lingüística en la España actual. *Bulletin of Hispanic studies*, 78 (1), pp 1-15.

INDICE DE CONTENIDOS

Pág.

Figuras

Figura 1: Representación del modelo causal de dislexia de U. Frith..... 16

Tablas

Tabla 1: Revisión de los métodos más utilizados para el aprendizaje de la lectoescritura de forma comparada, castellano – inglés. 17

Tabla 2: Ventajas y desventajas de los métodos sintéticos y analíticos. 19

Tabla 3: Programas atención disléxicos en aprendizaje de idiomas por países. 30

Tabla 4: Edad de los alumnos con dislexia en las clases de idiomas..... 31

Tabla 5: Presencia de disléxicos en clase..... 31

Tabla 6: Preferencias en cuanto cursos/materiales en la enseñanza de idiomas para alumnos con problemas de lenguaje.....32

Tabla 7: Población con NNEE según categoría diagnóstica 34