

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO ACADÉMICO 2022-2023



Trabajo de investigación: Dislexia y Educación Bilingüe, una dificultad añadida.

Research work: Dyslexia and Bilingual Education, an added difficulty.

Titulación de Postgrado: Máster Universitario en Psicopedagogía.

Autor/a: Olivia Acevedo Cabañas

Director/a: Mercedes Villasana Terradillos.

Modalidad: TFM de Investigación

Fecha de presentación: 19 de junio de 2023

RESUMEN.

El siguiente trabajo final de master se compone de una revisión bibliográfica que incluye una gran variedad de artículos difundidos durante las dos últimas décadas y que pretende aportar claridad sobre las repercusiones y consecuencias que pueda estar teniendo la educación bilingüe para el alumnado con dislexia, así como reportar las recomendaciones recogidas sobre el tema en la investigación realizada. Para lo cual se va a realizar previamente dos acercamientos teóricos, uno por medio de la educación bilingüe y otro a través de la dislexia, para finalmente aportar una visión más sintetizada del asunto aportando recomendaciones sobre la materia. Teniendo en cuenta que principalmente las personas que tienen dislexia, un 7-10% de la población española, encuentran grandes dificultades para precisamente aprender un idioma extranjero y más si es opaco como el inglés, es comprensible el entender que el programa bilingüe (una realidad en España desde el curso académico 2004/05) va a generarles mayor complejidad. Pese a ello se entiende que el bilingüismo no es ninguna barrera educativa para esta población y que incluso les aporta numerosos beneficios, siempre y cuando se le brinden las ayudas y apoyos pertinentes, así como que se ajuste la metodología a sus necesidades.

PALABRAS CLAVE: dislexia, educación bilingüe, inglés y barreras educativas.

ABSTRACT.

The following final master's project consists of a bibliographical review that includes a wide variety of essays posted during the last two decades and that aims to provide clarity on the repercussions and consequences that bilingual education may be having for students with dyslexia, in addition to report the recommendations collected on the subject in the research carried out. For which, two theoretical approaches will be carried out previously, one through bilingual education and the other through dyslexia, to finally provide a more synthesized vision of the matter, giving recommendations on the subject. Regarding that one of the main hardships presented by dyslexic people, 7-10% of the Spanish population, is precisely learning a foreign language and even more so if it is opaque like English, it is understandable to understand that the bilingual program (a reality in Spain since the academic year 2004/05) will generate greater complexity. Despite this, it is understood that bilingualism is not an educational barrier for this population and that it even provides them with numerous benefits, whereas they are given a useful help and support, along with a methodology that it is adjusted to their needs.

KEY WORDS: dyslexia, bilingual education, English and educational barriers.

INDICE.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	7
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	10
2.1. LA EDUCACIÓN BILINGÜE.....	10
2.1.1 Origen y evolución.....	10
2.1.2 La Metodología CLIL.....	11
2.1.3 Marco Legislativo de la educación bilingüe.....	12
2.1.3. Ventajas e inconvenientes del bilingüismo y de la metodología CLIL	13
2.2. LA DISLEXIA.....	14
2.2.1. Introducción a la dislexia.....	15
2.2.2. Causas de la dislexia.....	18
2.2.3. La importancia del papel docente y de la atención temprana de la dislexia	19
2.2.4. Signos y síntomas de la dislexia.....	15
2.2.5. Efectos secundarios de la dislexia	17
2.2.6. Marco normativo del alumnado DEA y ACNEAE.....	20
2.3. EL BILINGÜISMO Y LA DISLEXIA.....	22
2.3.1. Teoría de la interdependencia lingüística.....	23
2.3.2. La dislexia y la lenguas opacas como el inglés	24
2.3.3. Comparación del aprendizaje de un segundo idioma entre personas que presentan dislexia y las que no	25
2.4. MEDIDAS PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN Y EL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO CON DISLEXIA EN LAS AULAS BILINGÜES	26
2.4.1. Método dispensativos.....	27
2.4.2. Métodos compensativos.....	29
2.5. APRENDIZAJE DE INGLÉS DEL ALUMNADO DEA, PROPUESTA METODOLÓGICA	30
2.5.1. Propuesta metodológica multisensorial.....	30
2. HIPÓTESIS.....	33

4. OBJETIVOS	35
5. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO.....	38
6. DISCUSIÓN.....	39
7. CONCLUSIONES.....	41
BIBLIOGRAFÍA.....	44

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

En las últimas décadas, en España como en muchos otros países se le ha estado dando al bilingüismo mucha importancia a nivel social, político y educativo.

Ante la búsqueda de una definición certera sobre que es ser bilingüe, numerosos autores se han dedicado durante décadas a buscar una respuesta acertada, como Sadaniowski, et al. (2017) quienes coinciden en que la definición que se le dé va a estar siempre condicionada por distintos factores, estos factores van a ser lingüísticos, sociológicos, políticos, pedagógicos, culturales y psicológicos. De este modo se puede concluir de manera generalizada que va a estar siempre muy relacionada por la conexión entre el individuo, el idioma utilizado y su contexto (Bermúdez-Jiménez y Fandiño, 2012).

Por un lado, actualmente la sociedad se caracteriza por su gran movilidad y por ser multicultural, lo que sugiere que es necesario y beneficioso el ser bilingüe (Escarbajal e Izquierdo, 2013) o en otras palabras, hablar más idiomas aparte del materno. Esto se visualiza tanto a nivel laboral, donde en muchas ofertas de empleo se exige un alto nivel en idiomas extranjeros, siendo el inglés el más solicitado; como a nivel político donde numerosas de sus legislaciones educativas ponen énfasis en la importancia de una educación bilingüe, introduciendo en la última ley educativa, la LOMLOE, una nueva competencia clave la plurilingüe.

De la misma forma, el programa bilingüe está teniendo un papel muy relevante en la educación española, donde alrededor de 8.000 centros educativos públicos y concertados apuestan por ello (según informa el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) en 2021). En relación a estos centros, no todos tienen un programa bilingüe en inglés, sino que también lo pueden ofrecer en francés, alemán, italiano y portugués, pese a que la lengua anglosajona sigue siendo la más común y demandada.

Ante esta realidad, numerosas demandas han salido a relucir por parte de familiares, alumnos y el equipo docente, donde mencionan que pese a las luces que pueda tener la educación bilingüe (como pueden ser los beneficios pedagógicos y sociales que pueda ofrecer este tipo de educación), también tiene sus sombras, como pueden ser: el que se reafirmen las diferencias socioeconómicas de su alumnado o el que no todos los

estudiantes se sientan igualmente favorecidos ni integrados en esta modalidad educativa (Potter, 2018).

Como consecuencia de ello, autores como Cummins (2017) y Barrios y García (2009), indican que este programa educativo no se puede desligar del principio de inclusión y de los problemas que la educación española lleva muchos años intentado solventar, remarcando el hecho de que el alumnado que presente dificultades del aprendizaje y más concretamente dislexia (están teniendo problemas a la hora de integrarse a este tipo de centros. Según Gisbert y Martínez (2022), son aproximadamente ciento cincuenta alumnos con dislexia los que están escolarizados en centros educativos bilingües.

A día de hoy, la dislexia es considerado un trastorno del neurodesarrollo mundialmente aceptado (Thambirajah, 2010), estimándose que entre el 4 y el 20 % de su población lo sufre o presenta dificultades en el aprendizaje lector (Teruel y Latorre, 2014). En España, el porcentaje actualizado en 2014-2015 de personas que tienen dislexia se sitúa en torno al 7-10%, lo que supone que más de 4,6 millones de españoles lo padecen.

Es conveniente señalar que la dislexia se caracteriza por ser un obstáculo en la adquisición de la lectura y de la escritura para las personas que lo sufren, de ahí que como sugieren varios estudios su aprendizaje se vea ralentizado (Domingo, 2015) y, en esta misma línea, adquirir un nuevo idioma. Díaz y Álvarez (2013), sostienen que el conocimiento y manejo de un nuevo idioma siempre va a estar condicionada por los esquemas que han sido fijados previamente en la lengua nativa. Dicho de otra manera, el conocimiento y la agilidad que uno tenga en su idioma natal va a repercutir en el aprendizaje de un nuevo idioma. Debido a mencionados razonamientos se entiende que las personas con un diagnóstico de dislexia van a encontrar complicaciones a la hora de aprender un idioma extranjero.

De forma correspondiente, muchos estudios sostienen que existe una clara relación entre la dislexia y el tipo de idioma, siendo más común su presencia en lenguas opacas, como es el inglés, donde numerosos estudios han llegado a estimar que su prevalencia es mucho mayor (Shaywitz, 1990 y, Flynn y Rahbar 1994).

Para ilustrar este concepto con un ejemplo, en el mundo anglosajón, de habla inglesa como lengua materna, los datos de personas que padecen esta dificultad del aprendizaje son aún más alarmantes. En estas regiones, rara vez es posible encontrarse a

alguien que no conozca a una persona con dislexia. Las estadísticas indican que de diez personas que crecen con el inglés como lengua materna más de una presentan dislexia, con una prevalencia que puede llegar a rozar el 17,5% (Shaywitz, 1990), cifra muy superior al 7-10% de los países hispano hablantes. La explicación más plausible para ello es la existencia de factores ambientales que repercuten en la evolución y el desarrollo de la dislexia en estas regiones, en este caso sería un factor ambiental idiomático (Frith, 1997 y Fletcher et al., 2002).

Otra razón puede ser la transparencia de los idiomas, los cuales se pueden clasificar en dos categorías, lenguas opacas (inglés, danés, francés, etc) y por otras lenguas transparentes (griego, italiano, español, etc.), estas diferencias afectan en la adquisición de la lectura y la escritura en las personas que padezcan dislexia. Dándose con más frecuencia como se ha argumentado la presencia y aparición de dislexia en lenguas opacas.

Dichas evidencias revelan que la dificultad de las personas disléxicas para aprender un nuevo idioma se verá incrementada, al ser el inglés el idioma extranjero elegido para la modalidad bilingüe. No obstante, mientras estudios internacionales empíricos respaldan esta afirmación (Schneider y Crombie, 2003) así como que las necesidades de este tipo de alumnado deben ser reconocidas y atendidas (Peer y Reid, 2000), en España nos encontramos con muy poca bibliografía sobre este campo, así como una ausencia clara de estudios del rendimiento académico del alumnado ACNEAE en las aulas bilingües (Aragita, 2016).

Como resultado, el siguiente trabajo tiene por objeto analizar en profundidad el actual modelo educativo bilingüe en España y las repercusiones que puedan estar generando para el alumnado con dificultades del aprendizaje (DEA), más específicamente con dislexia, con la finalidad de poder ofrecer una respuesta tentativa de mejora a la inclusión de este tipo de alumnado en el programa bilingüe por medio de unas posibles modificaciones o medidas académicas. El siguiente trabajo se centra una revisión sistemática de la literatura, donde se analizarán las investigaciones y las bibliografías más recientes, así como las realizadas sobre el campo de interés.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.

2.1. LA EDUCACIÓN BILINGÜE.

A continuación, se va a realizar un preciso análisis sobre la modalidad educativa que nos compete, la enseñanza bilingüe.

Cuando se habla de educación bilingüe, esta hace referencia a aquella enseñanza que proporciona una instrucción en dos o más idiomas, entre los cuales se encuentra la misma lengua materna. Para entender las aproximaciones que se han ido realizando sobre este campo en España se va a ejecutar un estudio de su recorrido histórico en la educación, evaluar la metodología utilizada e investigar las ventajas e inconvenientes que ofrece este programa educativo.

2.1.1 Origen y Evolución

En España el aumento de centros educativos con programas bilingües es una realidad, así como la rapidez en el que esto ocurre (Durán, 2017). El origen de este movimiento surgió con la Comisión de 1995, la cual propuso crear una nueva metodología educativa, la educación bilingüe, que se adaptara al siglo XXI y a la globalización que el nuevo siglo auguraba.

Pero no fue hasta el curso escolar 2004/2005 cuando se comenzó a impartir el programa bilingüe por medio de la metodología CLIL (AICLE en español) en 26 colegios públicos en España, donde comenzó a implantarse en el primer curso escolar de Educación Primaria, de modo que se iba integrando de forma gradual en toda esta etapa educativa a medida que se iba promocionando de curso. Aparte, en el curso 2008-2009 los centros de educación concertada incorporaron este programa, siendo en 2010-2011 cuando llegó a los Institutos públicos, para que por último en 2017-2018 fuera integrada al segundo ciclo de Educación Infantil.

Para visualizar la velocidad con la que se ha ido implantando la educación bilingüe en el sistema educativo español, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) en 2021 ilustró los siguientes datos: de los 26 centros mencionados previamente como los primeros en hacer uso en 2004/2005 de un programa educativo bilingüe, en el curso 2010/2011 aumentó a 3.775 centros, lo que equivale a 338.000 alumnos recibiendo este tipo de formación, para que en el curso 2019-2020 el número de centros casi se duplicara a 7.372, lo cual supone 1,4 millones de alumnos matriculados en estos centros. En este curso escolar según las estadísticas reportadas por el MEFP identificaron que la educación bilingüe tenía más relevancia en la Etapas Educativas de Primaria y Secundaria, donde se impartía a un 46,4 % y 47% de centros de educación Primaria y ESO respectivamente, en comparación con el 17,5 % de centros de Bachillerato.

Según Dalton- Puffer (2011), este aumento de la demanda de educación bilingüe se debe a tres razones, las cuales son: la internacionalización de la comunicación, el aumento de diversidad cultural ligada a la inmigración y a la movilidad, y una necesidad de unir a los integrantes de la Unión Europea por medio de una incentivación del multilingüismo de los ciudadanos europeos.

2.1.2 La metodología CLIL.

Como en el apartado anterior se ha mencionado, el programa bilingüe en España ha hecho uso de la metodología CLIL que significa *Content and Language Integrated Learning* (Aprendizaje de Integrado de Contenidos y Lengua), término que introdujo David Marsh en 1994. Esta metodología hace uso de un foco dual en la educación con el objetivo de adquirir un idioma diferente al materno, lo que quiere decir que se realiza una enseñanza y un aprendizaje tanto de contenidos como del idioma.

La metodología CLIL en la educación española bilingüe se materializa en el fomento del aprendizaje de un segundo idioma por medio de impartir las asignaturas del conocimiento del entorno (Ciencias Naturales e Historia), Arte, Música o Educación Física en esa lengua extranjera. Lo que significa que de 10 a

12 de las 25 horas que hay en una semana lectiva se dan en el segundo idioma, casi un 50% del horario lectivo.

2.1.3 Marco Legislativo de la educación bilingüe.

En 1987 la Constitución Española defendió la identidad bilingüe de España al aceptar que sus lenguas oficiales aparte del castellano dependen de las propias Comunidades Autónomas.

La LOE (2006), en su Boletín Oficial del Estado, indica que las instituciones educativas que ofrezcan parte de sus asignaturas curriculares en un idioma extranjero deberán hacerlo apoyándose en el castellano o el idioma cooficial de la región, dando prioridad a la expresión oral y su comprensión. Del mismo modo, que las medidas de flexibilización u otras alternativas metodológicas para la enseñanza y la evaluación de la lengua extranjera serán establecidas para el alumnado que presente una discapacidad, sobre todo la que perjudique en la expresión oral. (BOE, 2006, p.30).

Por normativa, la Orden 5958 del 7 de diciembre de 2010 recoge que los centros educativos bilingües deben impartir un mínimo de un 30% de su horario lectivo en inglés. Idioma que aparte de darse en la propia asignatura de Primera Lengua Extranjera, también se impartirán en dos áreas más del currículum de Educación Primaria., donde cualquier área, con las excepciones de Lengua Castellana y Literatura; y de Matemática, es susceptible de ser impartida en inglés.

El Real Decreto 126 del 28 de febrero 2014, insta que son las Administraciones Educativas quienes deciden el número de asignaturas curriculares que vayan a ser impartidas en la lengua extranjera sin modificar los aspectos básicos del currículo de Educación Primaria. (BOE, 2014, p.11).

Pero no fue hasta el 2013 que se implantó legalmente en la legislación educativa con la LOMCE, la predecesora de la actual ley de educación española (a LOMLOE) la cual apoya el plurilingüismo. Para que esto sea posible se menciona que se deben de redoblar los esfuerzos para lograr que los estudiantes se

desenvuelvan con fluidez en al menos una lengua extranjera, donde el nivel de expresión escrita y oral, así como comprensión lectora y escrita resultan decisivas para favorecer la empleabilidad. Como consecuencia de ello la LOMCE apuesta por la incorporación al currículum el aprendizaje y la adquisición de un idioma extranjero (Ley Orgánica 8/2013, p. 97865).

En lo referente a la actual ley educativa, la LOMLOE, mantiene de su predecesora las siete competencias claves que todo alumnado a debido de trabajar durante toda la etapa educativa obligatoria, a lo cual le suma una nueva competencia, la plurilingüe, la cual se separa de competencia lingüística. Lo que sugiere que al ser una competencia clave deberá ser trabajado en todas las asignaturas curriculares (Real Decreto 217/2022).

2.1.3. Ventajas e inconvenientes del bilingüismo y de la metodología CLIL.

Desde la instauración de la educación bilingüe en España con la metodología CLIL y de forma que ha ido transcurriendo el tiempo, las controversias con respecto a lo beneficioso de este modelo educativo han salido a relucir. Muchos justifican que con esta modificación educativa el alumnado ni aprende inglés u otro idioma ni aprenden los contenidos académicos, simultáneamente otros opinan que este modelo está encaminado a fomentar el elitismo y la segregación social de las aulas, así como que la intencionalidad del programa es encaminar a convertir España en un país meramente turístico. Estas interpretaciones y comentarios deben ser analizados con cautela debido a que investigaciones científicas sobre este campo afirman que hay una falta de evidencias para respaldar estas opiniones.

En contraste, el ser bilingüe es considerado de manera generalizada como algo imprescindible y necesario en la sociedad actual, una sociedad muy condicionada por las continuas y rápidas transformaciones, así como cambios que sufre su realidad (Escarbajal e Izquierdo, 2013), aparte de que el hablar varios idiomas, sobre todo el inglés es algo necesario para adaptarse correctamente al entorno (González y Querol, 2016; Laorden y Peñafiel, 2010). Adicionalmente, como sugiere Lancaster (2016) y Gómez (2016), el aprender y dominar un idioma

brinda muchas oportunidades y beneficios de crecimiento personal y profesional. Razones suficientes para comprender la relevancia que tienen el bilingüismo dentro de la educación, la cual aporta unos beneficios indiscutibles.

Por otro lado, cabe destacar que numerosas investigaciones han determinado que los beneficios de la educación bilingüe van a diferir según el tipo de alumnado (Potter, 2018), el motivo de ello es que se aprecia que los estudiantes que presentan Dificultades Específicas en el Aprendizaje (DEA), principalmente los que tienen dislexia quienes ven aumentadas sus dificultades intrínsecas en esta modalidad educativa (Araguita, 2016). Esto puede ocurrir debido a que la dislexia afecta principalmente en la lectura, ortografía y escritura, por lo que repercute en las actividades que requieran de ello, incluyendo el aprender un idioma extranjero donde se materializarán las dificultades inherentes a la lengua materna del alumnado con dislexia.

En la actualidad se estima que entre el 7 al 10% de la población española padecen o tienen dislexia, esto supone que con la enseñanza bilingüe alrededor de 800.000 alumnos matriculados en enseñanza obligatoria se han topado con una dificultad añadida a su sintomatología al intentar adquirir un nuevo idioma, el inglés. Es por ello que se considera fundamental hacer un análisis y una reflexión, de la educación bilingüe teniendo en cuenta a todos los estudiantes escolarizados en estas instituciones para prevenir un aumento en el número de estudiantes perjudicados (Fernández, 2017).

2.2. LA DISLEXIA

En el siguiente apartado, se pretende realizar un acercamiento al trastorno del aprendizaje, conocido como dislexia. Para lo cual se ofrecerá a continuación una clara definición de la misma, así como se determinarán los factores que puedan intervenir en su desarrollo, los rasgos que puede mostrar el alumnado con esta dificultad del aprendizaje y que sugiere la normativa legislativa sobre ello.

2.2.1. Introducción a la dislexia.

El origen del término “dislexia” procede del griego clásico, donde su significado e interpretación era la de “dificultad con el lenguaje”.

Se suele hablar de dislexia cuando se identifica en el aula a un alumno que no logre leer o escribir como se debe hacer según su edad cronológica, y que esto no se justifique por una causa pedagógica, ni intelectual o un trastorno mental o sensorial (Critchley, 1964).

La dislexia es una Dificultad Específica de Aprendizaje (DEA) o también conocido como un trastorno específico del aprendizaje, términos que son utilizados para referirse a un grupo muy variado de trastornos, los cuales se hacen patentes en forma de inconvenientes a la hora de adquirir y usar las habilidades de habla, escucha, razonamiento, lectura, escritura cálculo.

La última actualización del manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, el DSM-V, recoge que este grupo de trastornos son aquellos que dificultan la capacidad del individuo para poder procesar la información de forma adecuada y que repercuten de forma negativa en las áreas de aprendizaje que interfieren en la escritura, la lectura o las matemáticas. Para su debido diagnóstico, el alumno debe tener un rendimiento académico inferior a la media o que requiera de un sobreesfuerzo para llegar al mínimo exigido. En definitiva, debe estar por debajo de la media académica y cronológica esperada. (APA, 2014). Todos estos trastornos son intrínsecos, resultados de un desorden en el sistema nerviosos central y que pueden surgir a lo largo de toda la vida.

Más específicamente, el DSM-V define la dislexia como un trastorno específico de la lectura la cual se identifica como una dificultad en comprender lo que se lee, una lectura errónea que requiere de mucho esfuerzo y una complicación para deletrear palabras.

2.2.2. Signos y síntomas de la dislexia.

Cuando se habla de dislexia los primeros síntomas que vienen a la mente son: escritura en espejo, confundir izquierda y derecha, dificultades para aprender a leer y escribir, letra desordenada e incluso inteligible, mala escritura y pobre

memoria, entre muchos otros (Jimenez y Hernandez-Valle, 2012). Estos son algunos de los síntomas más comunes, pero hay que tener en cuenta que las personas con dislexia son muy diferentes unas de otras, diferencia que se ve muy definida por los mecanismos personales defensivos, los estilos de relación interpersonal y la posible presencia de unos síntomas añadidos (comorbilidad).

No obstante, una de las características más notables y comunes que se dan en la dislexia es la presencia en la dificultad en la lectura, la cual repercute de forma negativa en las habilidades de segmentación, de conciencia fonológica y de decodificación de las palabras escritas, así como una alteración en el reconocimiento de las mismas (Aristizábal y Leguizamón, 2012). De forma similar se ha encontrado la presencia de un déficit en la fonología (Ramus y Szenkovits, 2018), la morfología (Joanisse et al., 2000; Vender et al., 2017) y la gramática (Wiseheart et al., 2009).

Según Romero y Lavigne (2005), los aprendizajes básicos que se ven más afectados por la dislexia son: los procesos psicolingüísticos y perceptivos; la memoria y la atención; y la metacognición y las estrategias de aprendizaje.

Ante los procesos psicolingüísticos y perceptivos, como indican Perfetti, Pugh y Verhoeven (2019) una de las singularidades más habituales de las personas que presentan una dificultad en la lectura (como es la dislexia) es la carencia en su conciencia fonológica, complejidad que suele verse aumentada en los idiomas opacos como el inglés. A causa de un inadecuado desarrollo y conciencia fonológica no tienen integrados sus conocimientos básicos, ni las habilidades necesarias para producir o segmentar un sonido. Es debido a ello que las personas con dislexia se suelen ver incapaces de poder discriminar y automatizar los estímulos en función de su importancia.

Pese a que se suele pensar que una pobre memoria y atención es una característica de la dislexia, se ha determinado que esto no se debe a una incapacidad intrínseca a la dislexia, sino por una ineficacia de su uso (Jimenez y Hernandez-Valle, 2012).

En relación a la metacognición y estrategias de aprendizaje, tal como describe Dulude (2012) las dificultades del aprendizaje generan un efecto negativo en el desarrollo de estrategias metacognitivas que repercutirán en el aprendizaje como pueden ser: la planificación, la autorregulación, la revisión, la motivación, la selección y el recordar.

2.2.3. Efectos secundarios de la dislexia.

Se considera necesario remarcar el hecho de que pese a quienes lo padecen no presentan como se ha mencionado anteriormente una deficiencia intelectual o sensorial, en cambio sí que es posible que presenten una serie de inconvenientes y dificultades en la sociedad actual, la cual a día de hoy se le atribuye mucha importancia a la ortografía y a la escritura.

La dislexia al ser una dificultad del aprendizaje que repercute en el habla, la lectura y la escritura, y en algunos casos en los números, esto produce un efecto negativo en su manera de pensar, comportarse y vivir, pudiendo repercutir en su día a día aislándolos de la comunidad (Swanson y Vaghn, 2016) ya que suele ser muy común que una persona que tiene dislexia no pueda centrarse mucho tiempo en una actividad específica o recordar ordenes, mensajes e incluso su rutina diaria. Como consecuencia de ello autores como Gómez, Santelices, Gómez, Rivera y Farkas (2014) mencionan que puede derivar en: una autoestima baja y una imagen negativa de sí mismos a causa de las exigencias académicas a las que se ven expuestos.

Tal como indica American Psychiatry Association (2014) los niños que presentan dislexia suelen mostrar unas aptitudes y habilidades académicas por debajo de la media, lo que genera una desventaja notable a nivel académico. Martines, Henao y Gómez (2009) revelaron que el 80 % de este alumnado tiene un bajo rendimiento académico y un 45% suele repetir al menos un curso académico. El bajo rendimiento de los estudiantes con dislexia podría dar lugar de manera muy usual al fracaso escolar (Barbiero et al., 2019; Sainio et al., 2019).

En relación con el fracaso escolar o el abandono prematuro escolar, es muy común que el ser un alumno DEA sea una de las causas más comunes para ello. La tasa de fracaso escolar de estos estudiantes se sitúa alrededor de un 40-56% en contraste con el 25% de abandono escolar en estudiantes sin dificultades (Adelman y Vogel (citados por González et al., 2010, p.325)).

De forma simultánea, un estudio realizado por Francis et al. (2019) reveló que la gente que presenta problemas al leer manifiesta un alto riesgo a experimentar problemas de comportamiento de tipo internalizado como podrían ser: la depresión, el estrés o la ansiedad.

2.2.4. Causas de la dislexia.

Según indica la Guía para el éxito escolar del alumnado con dislexia (2016), hay dos tipos de dislexia: por un lado, está la dislexia adquirida, que se genera a causa de una lesión cerebral, la cual produce una pérdida en el nivel lector de la persona que lo padece (Cuetos, 2011); y por otro lado, se encuentra la dislexia evolutiva, que es aquella que tienen un origen neurobiológico (Silva, 2011) y en la cual se centrará el siguiente trabajo de investigación.

Numerosas investigaciones han sido llevadas a cabo en el último siglo con la finalidad de analizar y determinar las posibles causas de la dislexia. Tal como manifiesta Carratalá (2013) y la Asociación Madrid con Dislexia (2014) los motivos pueden variar según el sujeto, pese a que suele haber algunas características comunes entre ellos.

En este campo de investigación, las mayores aportaciones que se han obtenido fueron realizadas por la neurociencia, la cual por medio de estudios de neuroimagen aportaron unas hipótesis muy plausibles (Bogdanowicz y Adryjanek, 2004).

De forma generalizada ha habido siempre una idea común de que el origen de la dislexia es neurobiológico, el cual hace referencia a una construcción genética, estructural y funcional del sistema nervioso central, (Knight y Hynd, 2008) que genera en la migración neuronal una anomalía (Abichacra, 2017). Como resultado

de ello, se produce una irregularidad a niveles cognitivos que provoca una dificultad a la hora de leer y procesar lo leído, así como un desequilibrio en uno o más de los procesos básicos y necesarios para la comprensión escrita y oral (Asandis, 2010).

Grigorenko (2001) partiendo de la relevancia de la genética de la dislexia, remarcó que existe una heredabilidad de entre el 8 al 65 %, porcentaje que aumenta en el caso de que sea la figura paterna la que presente dislexia.

Autores como Frith (1997), Fetcher et al. (2002), y Benitez (2010) aceptando el componente genético de la dislexia, remarcan a su vez la importancia de los factores ambientales, los cuales van a influir en las características y dificultades que la dislexia presente en el individuo. En esta línea los factores que más repercuten, según numerosas investigaciones, son: los métodos de enseñanza y el contexto del idioma al que el individuo se vea expuesto.

En contraste, estudios realizados a personas con dislexia *postmortem*, observaron la presencia de malformaciones corticales y subcorticales (Démonet et al., 2004). Lo que revela que las deficiencias de las personas que tienen dislexia se generan antes de su nacimiento, más precisamente durante los primeros meses de desarrollo fetal cuando se está formando su cerebro (Galabruda y Cestnick, 2003). Por otro lado, Hynd et al., (1990) observaron la existencia de una asimetría en el plano temporal, donde el plano temporal del hemisferio derecho era mayor al del izquierdo.

Por otro lado, como indica la bióloga Dudzinska Camarero (2017), existen una gama de causas que suelen ir asociadas a la dislexia como son: las neurológicas, debido a que según qué actividad se realice se usan distintas partes funcionales del cerebro; las emocionales, las cuales pueden agudizar los efectos intrínsecos de la dislexia; las asociativas o de identificación de letras y sonidos con las mismas; y las metodológicas, la relación entre palabras y sonidos.

2.2.5. La importancia del papel docente y de la atención temprana de la dislexia.

Para entender qué es la dislexia es necesario remarcar el hecho de que tiene una naturaleza neurobiológica, lo que quiere decir que no es una enfermedad (Benitez-

Burraco, 2010). Lo que significa que no hay una cura para ello, pero si una serie de ambientes convenientes y refuerzos, que lo que consiguen es que su impacto negativo se reduzca aparte de poder aprender en la medida de lo posible adecuando el estudio a sus dificultades (Pinheiro y Scliar-Cabral, 2018). En virtud de lo cual se considera de fundamental importancia que la detección de la dislexia sea lo más temprana posible para que se facilite tanto a los niños como a los especialistas el determinar cuanto antes el problema y tomar las medidas necesarias para que se efectúe la intervención más adecuada con la finalidad de reducir los efectos intrínsecos de la dislexia (Egido ,2014).

Para que esto sea viable es fundamental el papel de los maestros, los cuales según numerosos estudios realizados muestran que sus conocimientos y la información que poseen sobre esta dificultad del aprendizaje suelen ser erróneos y muy marcados por falsas creencias y mitos, lo que remarca una falta de preparación del cuerpo docente sobre el tema (Echegaray y Soriano, 2016).

2.2.6. Marco normativo del alumnado DEA y ACNEAE.

El Artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos declara que “todos los seres humanos tienen derecho a la educación” (Naciones, 1948, p.54). Gracias a esta regulación, cualquier ciudadano con nacionalidad española tiene derecho a recibir una educación independientemente de su condición. Consecutivamente fue en España en el año 1970, cuando se determinó que los docentes tienen la obligación de atender a las necesidades educativas de todo su alumnado, tales como la dislexia.

Posteriormente la LOGSE (1990) introdujo el principio de inclusión y de normalización de las necesidades educativas especiales donde se decretó que todas las instituciones educativas debían de disponer de los recursos y las medidas apropiadas para que todos sus estudiantes alcanzaran los objetivos que el currículum académico les había propuesto. Es desde este momento cuando es obligación del centro el ofrecer las adaptaciones curriculares apropiadas a las necesidades de su alumnado (Gobierno de España, 1990, p. 28934).

Poco después la Unesco en la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994), manifiesta que cada niño y niña son únicos, presentando unas propiedades, unas capacidades, unos intereses y unas necesidades de aprendizaje singulares. En esta línea, se determina que la concepción de “necesidades educativas especiales” se entienden como toda persona o joven que presenta unas necesidades relacionadas con su capacidad y su dificultad de aprendizaje (UNESCO, 1994, p 6). Es por este motivo que todo sistema educativo tiene que tener en consideración dichas necesidades individuales y sus actuaciones tienen que ajustarse lo máximo posible a ellas. Del mismo modo, también declara que las escuelas ordinarias por medio de una pedagogía apropiada deben mostrarse accesibles a las personas con necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994, p. 8). Apartado que hace también referencia a aquel alumnado que presente tanto dislexia como otras dificultades que se hagan patentes en el proceso de aprendizaje.

Con la LOCE (2002) se introdujo el derecho de todos los alumnos, especialmente a aquellos que presentan unas Necesidades Educativas Especiales, a percibir unas ayudas que compensaran sus dificultades y desventajas a nivel personal y educativo (Gobierno de España, 2002, p. 45192 -45194).

Este concepto de “alumno con necesidades especiales” se cambió por “alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo” (Gobierno de España, 2006, p. 51). El alumnado que entra en este grupo es aquel que: poseen altas capacidades intelectuales; se haya integrado de forma tardía al sistema educativo español; con necesidades educativas especiales, pudiendo padecer de una discapacidad o de trastornos conductuales graves; y con dificultades específicas de aprendizaje. Lo que en otras palabras quiere decir que el alumnado con dislexia ya no se considera como un alumnado con necesidades educativas sino como uno que requiere de unas necesidades específicas de apoyo educativo, concretamente con dificultades específicas del aprendizaje.

A nivel nacional según la LOMCE (2013), se reconoce la presencia de alumnado con dificultades específicas de aprendizaje en los centros educativos españoles, teniendo en alta consideración la importancia de detectar u valorar las mismas lo antes posible. Para su identificación, es necesario seguir, por ley, los principios de normalización, no discriminación e de inclusión. De igual manera, se

tiene que aplicar en el acceso y permanencia en el sistema el principio de igualdad (Gobierno de España, 2013, p. 97866- 97867). Adicionalmente la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, ha entendido que es actividad de las Administraciones el asegurar que se introduzcan y se ejecuten las medidas oportunas para que el alumnado con dislexia, con dificultades específicas de aprendizaje (DEA) o con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), para que puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos para todo el alumnado de carácter general.

Con la última modificación de la Ley Orgánica, la Ley Vigente 3/2020 de Educación (LOMLOE), el concepto previo de los DEA es similar, la única modificación relevante es sobre el CI, el cual se determina que no tiene relación alguna con la capacidad de aprendizaje. A su vez, la Ley Orgánica 3 del 29 de diciembre de 2020, indicó que se debe de garantizar durante la enseñanza básica y obligatoria una educación general para todos los estudiantes, para lo que se acogerá como principio fundamental la educación inclusiva con la finalidad de asistir a la diversidad de todo el alumnado (tanto del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender, como del que tiene especiales dificultades de aprendizaje). Para que se atienda a la diversidad de manera adecuada, siempre y cuando se considere necesario se introducirán metodologías y medidas organizativas curriculares convenientes, según lo dispuesto en la presente ley, conforme a los principios del Diseño universal de aprendizaje, con la finalidad de garantizar los derechos de la infancia y facilitando el acceso a los apoyos que el alumnado necesite.

2.3. EL BILINGÜISMO Y LA DISLEXIA.

Teniendo en cuenta que la dislexia se caracteriza por ser una dificultad lectora y de escritura que influye en el lenguaje, es razonable el pensar que las personas con este diagnóstico vayan a encontrar complicaciones a la hora de adquirir otro idioma (Vender, Vernice y Sorace, 2021).

El propósito del siguiente apartado es validar por medio de la investigación bibliográfica dicha hipótesis.

2.3.1. Teoría de la interdependencia lingüística.

Partiendo de la presunción de la existencia de una interdependencia lingüística, la cual sugiere que las dificultades observadas en lengua natal se mantendrán en el aprendizaje de un nuevo idioma (Salazar, 2006; Sparks et al., 1989, 2012; Verhoeven, 1994), aparte del hecho de que las dificultades intrínsecas a la dislexia repercutirán en las cuatro habilidades necesarias para adquirir un idioma (entender el idioma hablado (*Listening*), el habla (*Speaking*), entender el lenguaje escrito (*Reading*) y la escritura (*Writing*). De modo que La Guía para el éxito escolar del alumnado con dislexia (2016) sugiere que es necesario afianzar primero la lengua materna de este alumnado para poder comenzar a aprender un segundo idioma.

Una importante contribución para enumerar los inconvenientes con los que se puede topar los estudiantes con un diagnóstico de dislexia, Crombie (1999) en su artículo *Foreign Language Learning and dyslexia*, atendiendo a las 4 áreas que repercuten en la adquisición de un nuevo idioma identificó lo siguiente:

- *Writing*: como indica Fiuza y Fernández (2013), el alumnado con dislexia va a presentar una dificultad para aprender secuencias alfabéticas y gramaticales, aparte de una predisposición a omitir alguna letra dentro de la palabra también confunden su orden, así como el confundirse con palabras con una sonoridad o escritura similar.
- *Reading*: Fiuza y Fernández (2013) afirman que los problemas de las personas con dislexia en su memoria de trabajo generan una menor atención y capacidad para que recuerden una oración cuando la leen, así como que existe una incapacidad de extraer el significado de las palabras desconocidas por medio de su contexto. De forma simultánea Fonseca y Rozensztin (2018) interpretan que estos problemas en la comprensión lectora repercutirán en el aumento de vocabulario y la incorporación de conocimientos nuevos.
- *Listening*: tanto Ackerman y Dykman (2016) como Fiuza y Fernández (2013) están de acuerdo con que en el *Listening*, el alumnado DEA muestra una lentitud en la discriminación auditiva (la cual se entiende como la habilidad para reconocer las diferencias, los timbres, la acentuación de las palabras, identificar fonemas o palabras similares); y

una menor velocidad de procesamiento comprendida como la necesidad de más tiempo para procesar la información lingüística. De igual manera, es muy usual que los sonidos parecidos les generen confusión y que no puedan recordar cómo se escriben las palabras escuchadas (Fiuza y Fernandez, 2013).

- *Speaking*: por otro lado, las personas con dislexia se caracterizan por poseer un gran lenguaje y una facilidad oral que beneficia en las intervenciones del *Speaking* (Kormos, Smith e Indrarathe, 2018).

2.3.2. La dislexia y los idiomas opacos como el inglés.

Otro aspecto a tener en cuenta es la transparencia del idioma, la cual es entendida como la fiabilidad que posee un idioma entre su escritura (grafema) y su representación fonológica.

Como indican Ariztizábal y Leguizamón (2012), en la dislexia es común que haya un déficit en las habilidades de asociación y emparejamiento entre el grafema y su fonema. Por este motivo, es considerado que el aprendizaje del idioma inglés es una dificultad añadida para el alumnado DEA, esto se debe a que el inglés se identifica por ser una lengua opaca como son también el danés o el francés (Alegría, 2006). Lo que quiere decir que por ejemplo en el mismo idioma anglosajón, 44 de sus sonidos corresponden a solo 26 letras de su abecedario. En otras palabras, ciertos fonemas en inglés (sonidos) son representados por dos o incluso tres grafemas (letras) diferentes (Espinosa, 2010). Ejemplo: la letra /o/ en la palabra “*boy*” se pronuncia “o” pero en “*stood*” se pronuncia “u”. Cosa que no sucede con los idiomas transparentes como el castellano o el italiano, donde cada letra de su abecedario corresponde a un solo sonido.

Dicha diferencia, entre ambos idiomas afecta gravemente a las habilidades de lectoras y de escritura de las personas que padecen dislexia (Alegría, 2006). Aumentándose su presencia y aparición en las lenguas opacas, ya que estas presentan un problema añadido en el aprendizaje de la lectura, donde su primer paso suele ser el ensamblaje de fonemas con sus respectivos grafemas. Dichas lenguas, al tener varios fonemas para un mismo grafema se ha observado que en las regiones donde se da como primer idioma, el porcentaje de prevalencia de la dislexia niños

se duplica en comparación con los países en los que se habla una lengua transparente (Shaywitz, 1990). Como ejemplo de ello se aprecia que en los países anglosajones (lengua opaca) las cifras de prevalencia llegan a rozar los 17,5% en comparación con el 7-10% de los países hispanohablantes (lengua transparente). En estos últimos no solo su incidencia es menor, sino que también suele detectarse más tarde.

2.3.3. Comparación del aprendizaje de un segundo idioma entre las personas que presentan dislexia y las que no.

Una investigación realizada en 2009 por *Education and Culture, Lifelong learning programme* para determinar las necesidades del aprendizaje en cinco países europeos (Bulgaria, Alemania, Hungría, Italia y España) analizaron los inconvenientes que encontraban al adquirir una lengua extranjera las personas con dislexia en comparación con personas las que no padecen esta dificultad del aprendizaje. Los datos revelaron que:

- Mientras que el alumnado sin diagnóstico DEA encontraba mayor dificultad en la comprensión y el uso gramatical, las personas con dislexia verbalizaron que su mayor problema era aprender nuevas palabras seguido de la pronunciación y la comprensión oral.
- Por otro lado, enfocándonos en las cuatro áreas de aprendizaje de otro idioma que hemos mencionado con anterioridad, las cuales son evaluadas en todas las pruebas de nivel de idiomas, se observó que las personas que no tenían dislexia encontraban mayor dificultad sobre todo en la gramática y el *Speaking*, y poca complejidad en la parte de *Reading* y *Writing*, resultados muy diferentes para las personas que si tenían un diagnóstico de dislexia, los cuales encontraban inconvenientes en todas estas áreas, percibiendo una menor dificultad en el *Reading*, mientras que la de mayor complejidad era el *Writing*.

De manera complementaria el estudio observó que las personas disléxicas en relación con las no disléxicas muestran una mayor reticencia y resistencia a aprender un idioma por medio de libros y sin un apoyo externo.

2.3.4. Las aportaciones del bilingüismo para las personas con dislexia.

El aprender un segundo idioma como puede ser el inglés ofrece muchas aportaciones que van más allá de la posibilidad de comunicación con personas que no hablen su lengua nativa o el ser favorecido a la hora de un buscar empleo. Hablar más de un idioma aporta también unos beneficios nivel personal, como las aportadas por Rapport (1983) y Fabbro (2001) quienes afirman que las personas que dominen varios idiomas poseen mayor capacidad de memoria (sobre todo a corto plazo), más flexibilidad mental, destrezas para tomar decisiones y resolver problemas, mayor creatividad en la formulación de hipótesis, menor distracción y mayor capacidad de realizar más tareas a la vez.

De igual manera y pese a que las personas con dislexia, debido a su pobre habilidad fonológica puedan resultarles más complicado el adquirir un nuevo idioma, el aprenderlo puede beneficiarles y darles herramientas tanto a nivel léxico como personal, incluso favoreciendo la conciencia morfológica y la metalingüística (Vender et al., 2021). De manera que la educación bilingüe puede no ser una barrera sino una ventaja también para este tipo de alumnado siempre y cuando en el ámbito educativo las asignaturas impartidas en inglés como sus evaluaciones sean incluidas nuevas medidas que ayuden al alumno que padece dislexia u otra dificultad del aprendizaje para que aumente su rendimiento académico, adquieran las competencias curriculares en relación con sus necesidades en estas materias y mejore sus debilidades (Romero, Castaño y Córdoba, 2016).

2.4. MEDIDAS PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN Y EL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO CON DISLEXIA EN LAS AULAS BILINGÜES.

Como menciona Escamilla (1999) la educación bilingüe es capaz de transformar el aprendizaje de todo el alumnado, pero para que esas expectativas se puedan cumplir es necesario que exista un equilibrio entre el idioma y sus necesidades.

Un análisis comparativo atendiendo al rendimiento académico de este tipo de alumnado en comparación con la instrucción académica de asignaturas curriculares en un idioma extranjero, ha resultado ser menor (Anderson et al., 2015).

Alsina (2014) sostiene la opinión de que para reducir los inconvenientes con los que se pueda topar los estudiantes con dislexia en la modalidad bilingüe, se considera necesario que se le brinde a este alumnado las ayudas y apoyos pertinentes, así como que se ajuste la metodología a sus necesidades. Es por esta razón por la cual, en relación a las lenguas extranjeras, la LOMCE estableció que es el centro educativo quien determinará las medidas de flexibilización y de alternativas metodológicas del alumnado con necesidades específicas de carácter educativo. Además, las adaptaciones no repercutirán en las calificaciones. En otras palabras, por ley, el centro decidirá las medidas que sean consideradas pertinentes para que el alumnado que presente ciertas necesidades educativas pueda mejorar su proceso de aprendizaje y que sus calificaciones finales no se vean disminuidas por ello (Gobierno de España, 2013, p. 97876).

En general, en la enseñanza de inglés hay dos métodos que benefician al alumnado con este déficit: los métodos compensativos y los métodos dispensativos (Guía para el éxito escolar del alumnado con dislexia, 2016).

2.4.1. Métodos dispensativos.

Los métodos dispensativos son aquellas técnica o estrategias, comúnmente entendidas como adaptaciones de acceso o medidas de atención a la diversidad (Hernandez, 2018) (Por ejemplo: aumentar el tiempo en los exámenes). Estos métodos u adaptaciones son de carácter individual no significativo y que para ponerlos en funcionamiento se requiere de un Dictamen y de un Informe Psicopedagógico.

En relación a las medidas aplicables a los estudiantes que tienen dislexia en los exámenes u otros instrumentos de evaluación curriculares, estas pueden variar según las necesidades que presente su alumnado en educación Primaria y Secundaria. Las medidas dispensativas que el Protocolo de Dislexia o PRODILEX (2010) menciona que se debe ofrecer al alumnado con esta dificultad del aprendizaje en todas las asignaturas curriculares con la finalidad de poder brindarles

facilidades para abordar el trabajo y mitigar sus dificultades académicas suelen ser las siguientes:

- Un incremento de tiempo de los exámenes de un 35%.
- Procurar corregir en colores diferentes al rojo.
- Ante las faltas de ortografía, evitar su corrección sistemática.
- Presentar las preguntas por escrito, no dictados o en la pizarra.

De forma complementaria en educación Primaria aparte de las medidas señaladas anteriormente se considera conveniente que se lean en alto los enunciados de las pruebas las veces que se considere necesario. Por otro lado, en Secundaria, las medidas que se pueden añadir son las siguientes:

- Evitar que el alumnado tenga más de un examen en el mismo día.
- Cambiar el formato de examen escrito por medio de acortar los enunciados, subrayar palabras clave, adaptar el tipo de letra, etc; u ofrecer otras alternativas a este tipo de evaluación, como puede ser el examen oral o tipo test.
- Tener en el cuaderno de trabajo como una herramienta de evaluación.
- En los exámenes globales: prescindir de los exámenes de aquellas asignaturas que ya hayan sido previamente aprobadas y en caso de asignaturas suspensas descartar los temas aprobados a lo largo del curso escolar.
- Las faltas de ortografía no deben influir en la nota final.
- Realizar una lectura previa al examen.

Los métodos dispensativos mencionados previamente pese a haber resultado de gran ayuda para una optimización del aprendizaje y una evaluación más equitativa de todo su alumnado, se considera recomendable que se añadan otras adaptaciones en las asignaturas que se impartan en idiomas extranjeros al tener en cuenta que el alumnado con dislexia encontrara dificultades añadidas al realizar esas asignaturas en un idioma diferente al materno.

Por este motivo el Protocolo de Dislexia (2010) sugiere que es fundamental que tanto en Educación Primaria como en Secundario no se tenga en cuenta los errores ortográficos, permitiendo una transcripción fonética (por ejemplo: *flower-*

flauer). De forma complementaria, en Secundaria resulta aconsejable permitir que en los exámenes tengan a la vista fórmulas de estructura gramatical (por ejemplo: Sujeto+Verbo+Adjetivo+Sustantivo) y de los distintos tiempos verbales (por ejemplo: Past Continuous: Pronombre personal+ was/were+verbo-ing).

Adicionalmente, la Consejería de Educación, Juventud y Deportes, en su Guía de Enseñanza del inglés para alumnos con dislexia y otras dificultades (2018) aparte de mencionar muchas de las medidas aconsejadas en el PRODILEX, incluyen las siguientes:

- En las áreas impartidas en inglés (*Music, Art, History* o *Science*) se les deberá de ofrecer la posibilidad al alumnado con dislexia de responder en su lengua materna o que la utilice de forma puntual, sin que esto le penalice en la calificación.
- Priorizar la realización de exámenes orales, debido a que estos compensan las notas de la parte escrita. A sí como la posibilidad de un cambio de formato de la prueba escrita: opción múltiple, subrayado u otras opciones que se consideren adecuadas. En el caso de los apartados que evalúen la comprensión auditiva, el vocabulario, la gramática o la comprensión lectora, es aconsejable ofrecer una evaluación de opción múltiple para este alumnado.
- En los apartados que requieran de expresión escrita permitir que en vez de una redacción o resumen del temario que se esté evaluando el estudiante pueda sintetizar la información en esquemas usando el vocabulario y la gramática adecuados.

2.4.2. Métodos compensativos.

Cuando se habla de métodos compensativos, estos hacen referencia a todos los métodos y las estrategias que el docente pueda tener a su disposición para reducir la desventaja que presente su alumnado como consecuencia de una dificultad y que facilitan su proceso de aprendizaje (Hernandez, 2018).

Los métodos compensativos para las asignaturas impartidas en inglés u otras lenguas extranjeras sugeridos tanto por Protocolos de Dislexia (2010) como por PRODILEX (2018) son: el permitir el uso de recursos del ordenador y TIC como

pueden ser Google, *Imatching* o *Endless Aphabet*; adaptar el nivel de los libros así como disminuir la cantidad de libros obligatorios; permitir que realice las tareas de forma oral, o por medio de mapas mentales, esquemas o programas informáticos; evitar que copien enunciados e información de la pizarra; realizar una evaluación de pruebas y de trabajos en relación con el contenido; ofrecer el texto por adelantado a la hora de realizar dictados; dar a conocer las fechas de las pruebas o exámenes con un mínimo de una semana de antelación; señalar los objetivos mínimos de todos los temas, así como del vocabulario y de la gramática; y ofrecer al alumno esquemas que sistematicen los contenidos impartidos en clase, reduciendo y sintetizando el vocabulario que deben aprender.

2.5. APRENDIZAJE DE INGLÉS DEL ALUMNADO DEA, PROPUESTA METODOLÓGICA

Pese a que adquirir un idioma extranjero suele ser más complicado para las personas con dislexia, se considera que el uso de una metodología adecuada puede ayudarles a aprender más rápido y disminuir su desventaja académica (Escamilla, 1999). Por este motivo, a continuación se va a introducir una metodología de aprendizaje que se considera conveniente introducir en las aulas de inglés.

De acuerdo con Cortés de los Ríos (2005) no existe una metodología que se deba impartir de forma estricta en las aulas de inglés, sino que es la metodología la que se debe adaptar a los estudiantes, incluidos los que padecen dislexia. Pese a ello, Crombie (2015) recalca que, según investigaciones realizadas en Estados Unidos, la metodología más acertada para el aprendizaje de un idioma por parte de todo el alumnado (incluyendo aquel que presente alguna dificultad del aprendizaje) es aquella enfocada en una enseñanza y aprendizaje multisensorial.

2.5.1. Propuesta metodológica multisensorial.

Como se ha podido observar el alumnado con dislexia no se puede apoyar en su memoria visual, la cual se muestra poco fiable para ellos. Por este motivo Kormos y Smith (2012) consideran aconsejable el proponer una metodología

multisensorial, por medio del cual el alumnado DEA podrá trabajar y aprender por medio de otros sentidos, los cuales no tienen tan afectados.

Los sentidos recomendados para este tipo de actividades son: el visual, la escucha, el táctil o kinestésico (*Language Triangle*). Entre ellos, numerosos estudios afirman que el aprendizaje táctil o kinestésico es el punto fuerte más común en todo el alumnado, también el que presenta dislexia, por lo que se considera que este tipo de aprendizaje es crucial que se promueva y potencie en el aula (Sheffield, 1991).

2.5.1.1. The Orton-Gillingham Multisensory Reading Instruction (OG)

El método OG surgió en 1930 con el objetivo de ayudar sobre todo aquellos estudiantes que presentaban dificultades para leer por medio de un enfoque multisensorial.

Lo que propone este método, es que el primer paso para que un alumno aprenda a leer un idioma extranjero es el haber sido previamente expuesto a una gran variedad de los sonidos que forman las letras del abecedario de dicho idioma. La finalidad de ello es que con el tiempo el alumnado sea capaz de unir sonidos, crear palabras, así como a ser capaz de segmentar palabras ofrecidas por el docente, en sus respectivos sonidos.

En conclusión, el primer paso para el aprendizaje es como indica Ritchey y Goeke (2006) ofrecer instrucciones a los estudiantes para que estos se enfoquen en el sonido de las letras y en la conciencia fonológica, para luego poder introducir las sílabas, su morfología, la sintaxis y la familia semántica. Esto no solo ayudaría en la lectura sino también en la escritura. Debido a que las actividades dedicadas a la segmentación de palabras permiten al alumnado que mejore en su deletreo por medio del aprendizaje y la memorización de las formas en las que los sonidos y las letras funcionan juntas.

Una vez que el alumnado sea capaz de leer, el siguiente paso que recomienda el método OG, es la comprensión lectora, para lo que se considera necesario no solo leer sin emitir ningún error, sino también entender el contexto en el que se encuentra la lectura. A este apartado, el *National Assessment of Educational Progress*, le da gran relevancia debido a que es interpretable que las personas que tienen una baja *Fluency* también tendrán un bajo nivel de

comprensión lectora (*National Institute for Literacy*), el cual es el objetivo de la lectura.

Desde que surgió en 1930, el método OG ha ido evolucionando e incorporando nuevas modificaciones y adaptaciones, como pueden ser: *Alphabetic Phonics* o *The New Herman Method*.

Con respecto a la primera, *Alphabetic Phonics* o *Jolly Phonics*, se creó en 1985 y manteniendo el enfoque multisensorial del método OG. Surgió en respuesta a la falta de correspondencia entre el grafema y el fonema en la lengua inglesa, para lo que se realiza una primera aproximación a ella desde la sonoridad.

Jolly Phonics es una herramienta que consta de unas tarjetas visuales en las que se representan los 42 sonidos (fonemas) de la lengua inglesa en unas tarjetas visuales, apoyadas en una acción y una canción. Su uso es muy común en Reino Unido para introducir a sus estudiantes angloparlantes en la lectoescritura. Actualmente en España está tomando mucha relevancia sobre todo en Educación Infantil y los primeros ciclos de Educación Primaria.

En lo referente a *The New Herman Method* (2010), este método de adquisición del idioma, parte de los cinco componentes esenciales en el Reading como son los fonemas, el vocabulario, la conciencia fonológica, el *fluency* y la comprensión (*National Institute of Child Health and Human Development*, 2000). Hace uso de una estructura multisensorial del currículum, dividiéndolo así en: los tipos de sílaba, el análisis estructural, los fonemas, la conciencia fonológica, la composición, el deletreo, la relación entre el sonido y la escritura, el vocabulario, la comprensión, la composición y la escritura.

Para que este método se lleve a cabo es conveniente realizar un aprendizaje del idioma desde lo más sencillo en sonidos, reglas y escritura ortográfica, a lo más complejo. *The New Herman Method* aconseja que todos los días escolares se use este método durante 50 minutos, 25 para enseñar *Reading* y *Spelling*, para que los otros 25 minutos restantes se centren en *Handwriting* y *Writing Spelling Skills*.

3. HIPÓTESIS.

En la actualidad se le otorga mucha importancia al bilingüismo, justificándolo como algo imprescindible para encontrar un empleo, comunicarte y sociabilizar en una sociedad contemporánea y cosmopolita como la que vivimos en la actualidad (Lancaster, 2016; Gómez, 2016). Por este motivo ha habido un considerable aumento del número de centros educativos que ofrecen una educación bilingüe donde alrededor de un 50% de su horario lectivo es un idioma extranjero.

Teniendo en cuenta que una de las características más comunes de la dislexia, es la dificultad en la adquisición y el manejo de la lectura y la escritura (APA, 2014), así como retomando la hipótesis de interdependencia lingüística, la cual hace referencia que las dificultades que se den a la hora de adquirir una lengua materna estarán también presentes en la lengua extranjera (Díaz y Álvarez, 2013), es posible plantear la teoría de que la actual modalidad educativa, la bilingüe podría estar planteando más dificultades e inconvenientes a nivel académico al alumnado con este tipo de diagnóstico, al forzarlo a aprender y desenvolverse no solo en un idioma sino en dos.

Merece la pena también señalar que un análisis preliminar sugiere que existe una clara relación entre la dislexia y el idioma (Frith, 1997; Fertcher, 2002). De este modo se considera el idioma como un factor que influye en el diagnóstico y la prevalencia de esta dificultad del aprendizaje al observar que el porcentaje de personas que lo padecen varía según el idioma al que se ven expuestos desde pequeños.

Pese a que el programa bilingüe aporta numerosos beneficios tanto a nivel profesional, académico, social y personal, de forma complementaria, autores como Cummins (2017), Barrios y García (2009), Peer y Reid (2000) y Escamilla (1999) han observado que el programa bilingüe no se ha adaptado a todas las necesidades de sus alumnados al no ofrecer una respuesta inclusiva al alumnado disléxico en sus aulas con el fin de minimizar su fracaso escolar y de atender a su diversidad. Teniendo esto en cuenta y como menciona Fernández (2017), es importante que se dedique un tiempo de análisis y reflexión de la educación bilingüe teniendo en cuenta a todo su alumnado, con la finalidad de que se reduzca el número de alumnos que salgan tan perjudicados.

Es por ello que durante el trabajo de investigación por medio de la recapitulación de fuentes científicas y fiables se tratara de dar una respuesta a la pregunta principal del tema: ¿Cómo y por qué repercute la educación bilingüe al alumnado con dislexia? Para posteriormente determinar que soluciones o recomendaciones que se han ido sugiriendo para minimizar ese supuesto efecto negativo que pueda estar teniendo el que tanto la educación como la sociedad le esté otorgando tanta importancia a adquirir un idioma aparte del materno. Información que se muestra escasa y con una necesidad de profundizar en futuras investigaciones a nivel nacional.

4. OBJETIVOS

El objetivo principal de investigación es el de examinar e identificar la posible relación que existe entre la dislexia y la educación bilingüe. Consecutivamente, en el presente análisis bibliográfico otros objetivos específicos serán tenidos en cuenta:

- Expandir la comprensión ya existente sobre la educación bilingüe en España y la dificultad del aprendizaje conocida como dislexia, para posteriormente poder dar una explicación tentativa del porqué el alumnado DEA puede verse afectado con el programa bilingüe.
- Investigar el papel que juega la dislexia en la adquisición de una lengua extranjera, el inglés, determinando la relación que pueda existir entre ambas.
- Mejorar la inclusión y la atención a la diversidad del alumnado que presenta un diagnóstico de dislexia en los centros de educación bilingüe.
- Analizar estrategias y metodologías alternativas al actual programa de inserción bilingüe para mejorar el aprendizaje e integración de un nuevo idioma, así como ofrecer una respuesta tentativa sobre que estrategias, recursos y metodologías son convenientes llevar al aula de inglés para facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera para el alumnado con dislexia.

5. PLAN DE TRABAJO.

El actual TFM parte de una Hipótesis o problema que se pretende analizar durante todo el trabajo, el cual se puede observar en el punto 3.

Posteriormente se ha realizado una búsqueda de antecedentes bibliográficos sobre el tema, donde se han buscado en portales digitales y bibliotecas: “La dislexia y la educación bilingüe” y “Dificultades de aprender un idioma extranjero para las personas con dislexia”. En este punto del trabajo se ha contemplado que a pesar de que existan artículos de opinión y discusión educativa en España sobre el tema buscado, la mayoría de referencias y discusiones se daban en países como: Canadá donde el alumnado en muchas regiones la educación es bilingüe en francés, Estados Unidos con la presencia de alumnos procedentes de países Latinoamericanos que necesitan aprender inglés en las aulas y en Inglaterra donde muchos análisis y estudios se han encabezado con la finalidad de dar una justificación al motivo del gran porcentaje de personas con dislexia en su región demográfica. Todo ello con la finalidad de determinar que investigaciones se han ido realizado al respecto y observar la posible bibliografía científica y autores convenientes para adjuntar al trabajo.

Posteriormente, se ha precedido a investigar y realizar un marco teórico sobre el tema, para lo cual se ha dividido la investigación en tres apartados:

1. Por un lado, con respecto a la Educación Bilingüe las palabras claves elegidas han sido: “Educación Bilingüe origen y evolución” “La educación bilingüe en España” “La metodología CLIL” “Ventajas y beneficios de la educación bilingüe” y “inconvenientes de la educación bilingüe”.

2. De forma consecutiva, se lleva a cabo una exploración sobre la Dislexia. Buscando en fuentes bibliográficas y artículos científicos sobre: “Dislexia en España”, “Características de la dislexia”, “Factores que repercuten en la dislexia”, “Dificultades del aprendizaje”, “Definición de dislexia”, “El fracaso escolar y la dislexia” y “Observaciones recientes sobre la dislexia”.

3. Tras ello, se ha retomado los artículos y la bibliografía consultada al comienzo de la investigación, así como relacionando los hallazgos sugeridos por la ciencia con las observaciones más recientes sobre el tema, enfatizando no

solo en las dificultades del alumnado con dislexia en la educación bilingüe sino también el cómo puede afectar el que el programa bilingüe sea en inglesa, para lo cual se ha incidido en muchas investigaciones realizadas sobre este campo en Reino Unido.

Como cierre y punto final del trabajo se pretende determinar que dice la ciencia y la bibliografía que son las medidas de atención a la diversidad, las herramientas y la metodología más efectiva para que el alumno con dislexia integre un nuevo idioma. También se busca determinar que metodologías y medidas serían convenientes que se incorporaran al aula con la finalidad de que no salgan tan perjudicados.

En relación a estas medidas, muchas de las aportaciones que se han encontrado han sido de propuestas educativas o medidas poco conocidas pero que se han observado que son beneficiosas para este alumnado. Por otro lado, en la parte de metodología, tras muchas observaciones realizadas en el marco teórico se ha precedido a indagar sobre “La metodología Multisensorial” y “La Metodología OG”.

6. METODOLOGÍA.

El presente trabajo utiliza como método de exploración la investigación bibliográfica, con la finalidad de reproducir y sintetizar las investigaciones existentes sobre como influye la educación Bilingüe al alumnado que presenta dislexia, así como que opciones y respuestas están sugiriendo los autores ante los resultados obtenidos sobre este tema en sus investigaciones.

La revisión bibliográfica, de alrededor de 100 fuentes documentales, obtenidas desde Google académico, Scielo, *Web of science*, Scopus y el repositorio de la biblioteca de la universidad de Comillas y de la universidad Autónoma de Madrid. Las palabras clave que se usaron para ello fueron: dislexia, educación bilingüe, la dislexia y la educación bilingüe, consecuencias de la educación bilingüe para el alumnado con dislexia, la dislexia en el aula de inglés y medidas de atención a la diversidad del alumnado DEA; en inglés y en español; haciendo énfasis en las publicaciones de la última década.

Al repertorio se incorporaron artículos de revista, revistas científicas, tesis doctorales, informes de investigación, manuales diagnósticos, libros, experimentos neurobiológicos y el Boletín Oficial del Estado.

Ante la gran gama de bibliografía se realizó un filtrado inicial de los autores que han realizado aportaciones más relevantes sobre el tema para luego realizar una selección de la bibliografía más actualizada que coincidía en mayor medida con la pregunta de investigación. De estos autores los que más información de calidad y correspondiente con el objetivo de trabajo han sido Maria Vender, Sparks y Crombie, de los cuales se han usado varias publicaciones de cada uno.

7. DISCUSIÓN.

A lo largo del trabajo de investigación realizado, han sido numerosas las aclaraciones bibliográficas que se han ido recopilando en respuesta a la pregunta de trabajo. ¿Cómo repercute la educación Bilingüe en inglés al alumnado con dislexia?

En la actualidad la educación española y europea se caracteriza por impartirse en su mayoría en una modalidad bilingüe, con el fin entre otras cosas de dar una respuesta a la realidad cosmopolita en la que actualmente se convive.

Es innegable alegar que la educación española ha estado siempre en el ojo de mira y la última década muy enfocado sobre todo en los beneficios e inconvenientes que puede acarrear el programa bilingüe. Las aportaciones son numerosas e innegables como las que mencionan autores como Rapport (1983), Fabro (2001), Lancaster (2016), Gomez (2016) sobre las contribuciones que tiene a nivel profesional y personal el saber manejarse en más de un idioma.

En referente a los inconvenientes del programa bilingüe, muchos han alegado que al impartir asignaturas como sociales o ciencias en inglés los alumnos no aprenden ni inglés ni la materia, o que esta educación genera una mayor brecha de segregación económica y social. Pese a ello, la ciencia no ha encontrado razones suficientes para respaldar estas opiniones, pero sí que ha reconocido la existencia de una necesidad a redirigir esta educación para que exista un equilibrio entre adquirir un nuevo idioma y las necesidades de todo el alumnado. Escamilla (1999) justifica que las personas con dificultades del aprendizaje, especialmente dislexia, tienen un inconveniente añadido, a sus ya presente y estimadas dificultades académicas el ofrecer asignaturas en un idioma extranjero como puede ser el inglés.

La dislexia es un trastorno del neurodesarrollo que perjudica en la adquisición de habilidades lectoras y de escritura.

La explicación más verosímil a porque a la población con dislexia les cuesta adquirir el idioma inglés es que a diferencia del español, un idioma transparente en el que un fonema va siempre ligado a un grafema, el inglés, lengua opaca, esta relación no se

cumple, mostrando 44 fonemas para 22 grafemas. Esto explicaría porque el porcentaje de población con este diagnóstico casi se dobla en regiones anglosajonas, más de un 17% (Shaywitz, 1990) en comparación con el 7- 10% de España (APA, 2014).

Es significativo que como defienden Martínez, Henao y Gómez (2009) la dislexia es una de los factores que se dan con más regularidad en el fracaso escolar en España, incidiendo que un 80% tendrá un bajo rendimiento académico, así como estimando que pueden llegar a alcanzar 2 años de retraso curricular. Para minimizar estos datos tan alarmantes, medidas académicas y sobre todo de carácter evaluativo se han llevado a cabo a nivel académico (Por ejemplo: aumentar el tiempo en los exámenes o no tener en cuenta en la calificación final las faltas de ortografía), pero no siempre con mucho éxito.

Los estudios presentados hasta ahora proporcionan evidencia de que como señalan Romer, Castaño y Córdoba (2016) es necesario que se incorpore a las aulas de inglés y centros Bilingües nuevas medidas dispensativas para que los estudiantes con dislexia sean capaces de mejorar sus dificultades y de adquirir las competencias curriculares en las asignaturas impartidas en inglés. Algunas de las medidas que sugieren tanto PRODILEX (2010) como la Consejería de Educación, Juventud y Deportes (2018) son: el que este alumnado tenga a la vista en los exámenes esquemas sobre los tiempos verbales y la estructura gramatical de las frases o la posibilidad de responder en las asignaturas impartidas en inglés en su lengua materna.

De la misma manera, en relación a las estrategias que beneficien el aprendizaje del idioma inglés para todo el alumnado, incluido el que presenta dislexia, investigaciones realizadas en Estados Unidos han determinado que la mejor manera es por medio de una enseñanza multisensorial de la lengua inglesa (Crombie, 2015). Como pueden ser *Alphabetic Phonics* (1985) para educación infantil y los primeros ciclos de primaria o *The Orton-Gillingham Multisensory Reading Instruction* (1930) para el resto de etapas educativas.

8. CONCLUSIONES.

Los resultados de la investigación demuestran unas claras evidencias de que se requiere realizar una reflexión en relación al proceso de transformación de centros ordinarios a bilingües, así como si esta modalidad educativa está adaptada a atender a todo el alumnado de sus aulas, o por si el contrario como sugiere Cummins (2017) se está desligando de los problemas de inclusión educativa que se han intentado solventar durante años en España. A su vez, se considera importante remarcar las aportaciones realizadas por Duk y Murillo (2018), quienes revelan que los principios de inclusión son fácilmente comprendidos por los profesionales de la educación, y que es en el momento de ponerlo en práctica donde se convierten en dificultades.

Del mismo modo, se concluye que el incremento de centros de modalidad educativa bilingüe en España ha generado un aumento en el fracaso escolar del alumnado que presenta dificultades del aprendizaje y en especial dislexia (Fiuza y Fernández, 2013). Echo que puede estar influenciado por que la dislexia (dificultad del aprendizaje que afecta alrededor de un 7-10% de la población española), al mostrar unas dificultades en la lectura y la escritura resulta muy complicado también el aprender un nuevo idioma (Vender, Vernice y Sorace, 2021), ya puede ser por una dificultad de comprensión de los textos, una incapacidad de plasmar ideas por escrito, falta de comprensión oral o de visualizar las palabras correctas.

De la misma forma, a la hora de realizar una revisión bibliográfica y literaria sobre el tema, se advierte que todavía hace falta realizar mucho trabajo, empezando por aumentar el número de investigaciones sobre el mismo, siendo convenientes realizar un estudio de casos sobre la dislexia en centros educativos bilingües españoles, un análisis más sistemático del tema, así como realizar un balance comparativo a nivel académico del alumnado con dislexia en programas bilingües y no bilingües.

En general parece que el inglés suele ser un idioma complicado de adquirir para el alumnado que presente inconvenientes a nivel lector y de la escritura. Los hallazgos aquí presentados han visualizado que una de las razones de ello, es que el idioma anglosajón es un idioma opaco, donde un grafema puede tener varios fonemas, muy contrario a los idiomas transparentes (como el español) donde un grafema va siempre

ligado a su fonema, lo que puede generar un aumento en la prevalencia de personas con dislexia mucho mayor en las regiones donde es la lengua materna (Shaywitz, 1990 y, Flynn y Rahbar 1994). Esto justifica la dificultad añadida que puede presentar una persona con dislexia al tratar de adquirir este idioma. Es por ello por lo que se propone la necesidad de estudiar la situación en los centros educativos que ofrecen un programa bilingüe en inglés en relación con el alumnado con estas dificultades del aprendizaje.

Aparte, el manejo de un idioma extranjero puede verse negativamente comprometida por los métodos de aprendizaje que se suelen usar en los centros educativos donde hacen que el alumnado pase de manera inminente de “aprender a leer” a “leer por aprender”. Teniendo en cuenta que muchos alumnos muestran inconvenientes en la lectura, es necesario que se cambie esta estrategia de aprendizaje de un segundo idioma por otro, con la finalidad de brindar una educación de calidad que atienda y beneficie a este alumnado (Fonseca y Fernández, 2013).

Recapitulando la Declaración de los Derecho Humanos en su artículo 26, por la cual declara que todos los seres humanos tienen derecho a una educación de calidad, por lo que en relación al alumnado con dislexia se observa preciso que se tomen las medidas necesarias a nivel político, social y educativo con la finalidad de que este derecho no se vea vulnerado. Un enfoque razonable para hacer frente a esta demanda podría ser el brindarle a este tipo de alumnado estrategias y herramientas necesarias para que no salgan tan perjudicados en la modalidad bilingüe. Del mismo modo, se observa por la información recabada que el aprendizaje del inglés y la mejora de las dificultades de las personas con dislexia, es posible siempre y cuando se integren nuevas medidas académicas (Romero, Castaño y Córdoba, 2016) y se tengan en cuenta nuevas estrategias de aprendizaje del idioma (Hernandez, 2018), como puede ser el aprendizaje multisensorial.

Otra consecuencia práctica importante es la figura del docente, así como dar claridad y voz a este problema que afecta alrededor de 800.000 alumnos escolarizados en enseñanza obligatoria. Por este motivo cabe destacar la necesidad de mejorar la formación docente, quienes deben estar constantemente actualizados y con actitud y motivación para desempeñar su labor. En esta línea cabe destacar que el equipo docente precisa de una formación inicial en el conocimiento y atención educativa del alumnado con dislexia, así como el que este adquiera el inglés como segunda lengua.

En perspectiva tras sopesar desde el comienzo del proyecto que el gran problema con el que se estaba topando el alumnado con dislexia no era la educación bilingüe, sino que esta no ofrece una respuesta adecuada para sus necesidades. Se puede concluir que la cuestión a la que debe hacer frente este programa educativo español bilingüe es el de reflexionar y detectar los aspectos de mejora, adaptaciones metodológicas y determinar la necesidad de crear medidas de atención a la diversidad para la inclusión de todo su alumnado (Romero, Castaño y Córdoba, 2016).

BIBLIOGRAFÍA.

- Abichacra, G. (2017). Disfam. *Obtenido de Adiós a los prejuicios: la dislexia no es un problema de inteligencia*. <http://www.disfam.org/adios-losprejuicios-la-dislexia-no-problema-inteligencia/>
- Ackerman, P. T., y Dykman, R. A. (1996). The speed factor and learning disabilities: The toll of slowness in adolescents. *Dyslexia*, 2(1), 1-21.
- Adelman, P., y Vogel, S (1993). Issues in the employment of adults with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 16 (3), 219-232.
- Alderson, J. C., Haapakangas, E. L., Huhta, A., Nieminen, L., y Ullakonoja, R. (2014). *The diagnosis of reading in a second or foreign language*. Routledge
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades, 20 años después. *Infancia y aprendizaje*, 29(1), 93-111.
- Alsina, R. (2014). *Dislexia y aprendizaje de un segundo idioma: Apoyo a estudiantes disléxicos en contextos bilingües o multilingües* (Trabajo Fin de Master). Universidad Internacional de La Rioja, La Rioja
- American Psychiatric Association., Kupfer, D. J., Regier, D. A., Arango López, C., Ayuso-Mateos, J. L., Vieta Pascual, E., y Bagnéy Lifante, A. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5a ed.)*
- Arigita, A. (2016). Estudio de los efectos que tienen los programas madrileños de educación bilingüe sobre el rendimiento académico de los alumnos de primaria con necesidades específicas de apoyo educativo. *Verbeia*, 1, 39-56. <https://bit.ly/36nV3ss>
- Aristizábal, O. y Leguizamón, L. (2012). Evolución y modelos de rehabilitación de la dislexia. *Psicología USB Medellín*, 24(7), 32-38.
- Asociación Andaluza de Dislexia ASANDIS. (2010). *Guía general sobre dislexia*. Recuperado de <http://asandis.org/>

- Asociación Madrid con la Dislexia. (2014). La dislexia en el aula. *Lo que todo educador debe saber*. Madrid: ANPE.
- Barba Tellez, M. N., Suárez Monzón, N., Jomarrón Moreira, L., y Navas Bonilla, C. D. R. (2019). Tendencias actuales de la investigación en dislexia y necesidad de formación docente. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48.
- Barbiero, C., Montico, M., Lonciari, I., Monasta, L., Penge, R., Vio, C., Tressoldi, P. E., Carrozzi, M., De Petris, A., De Cagno, A. G., Crescenzi, F., Tinarelli, G., Leccese A., Pinton, A., Belacchi, C., Tucci, R., Musinu, M., Tossali, M. L., Antonucci, A. M., ... Ronfani, L. (2019). The lost children: The underdiagnosis of dyslexia in Italy. A cross-sectional national study [Los niños perdidos: El infradiagnóstico de la dislexia en Italia. Un estudio transversal]. *PLoS ONE*, 14(1).
- Barrios, E. y García, J. (2009). Las dificultades para la educación integradora desde la perspectiva de futuros maestros de inglés. *Relieve*, 15 (1), 1-24. <https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4185>
- Benítez-Burraco, A. (2010). Neurobiología y neurogenética de la dislexia. *Neurología*, 25(9), 563-581.
- Bermúdez, J. R. y Fandiño, Y. J. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*, 33(59), 99-124.
- Bogdanowicz, M., y Adryjanek, A. (2004). Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla po lonistów [A student with dyslexia in school. Guide not only for Polish language teachers]. *Gdynia: Operon*.
- Decreto 126 de 2014. Por el que se establece el currículo básico en la Educación Primaria. 28 de febrero de 2014. N°52. Sec. I, pp. 19.349 -19.420
- Carratala, S. F. (2013). *Artículo científico. Problemas de aprendizaje. Dislexia*.
- Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010). *CLIL*.
- Critchley, M. (1964). *Developmental dyslexia* (pp. 40-50). London: Heinemann.
- Crombie, M. (1999). *Foreign language learning and dyslexia*. Recuperado de <http://www.languageswithoutlimits.co.uk/Resources/Dxa1.pdf>

- Crombie, M (2015). Some Tips to Help Support Dyslexic Learners in Modern Language Classes. *Foreign Language Learning and Dyslexia*.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura (Vol. Séptimo)*. España: Wolters Kluwer.
- Cummins, J. (2017). Pedagogies of Powerful Communication in CLIL and Bilingual Education [conferencia plenaria]. *Congreso Evidence-Based Strategies to Support Bilingual Education in Spain and the US*, Salamanca. <https://bit.ly/36VPLFe>
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism in European Contexts. *Foreward*. In Y. Ruiz, J. M. Sierra, & F. Gallardo (Eds.), (pp. 9–10). Bern: Peter Lang.
- Démonet, J. F., Taylor, M. J. y Chaix, Y. (2004). Developmental dyslexia. *The Lancet*, 363, 1451-1460.
- Department for Education (2013). *Learning to read through phonics*. Recuperado de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/194057/phonics_check_leaflet_2013_.pdf
- Díaz-Sánchez, G., y Álvarez-Pérez, H. J. (2013). Neurociencia y bilingüismo: efecto del primer idioma. *Educación y educadores*, 16(2), 209-228.
- Domingo, B. (2015). *Modelos creativos para el tratamiento de las dificultades de comunicación en los colegios bilingües de la Comunidad de Madrid*.
- Dudzinska, N. (2017). Webconsultas *Revista de salud y bienestar*. Obtenido de Dislexia: <http://www.webconsultas.com/dislexia/causas-de-la-dislexia-751>
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2018). El Mensaje de la Educación Inclusiva es Simple, pero su Puesta en Práctica es Compleja. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 11-13
- Dulude, L. (2012). Writing systems, phonemic awareness, and bilingualism: Crosslinguistic issues in dyslexia. *Indiana University Undergraduate Journal of Cognitive Science*, 7, 22–30.
- Durán, R. (2017). Análisis comparativo de la percepción de los docentes sobre los programas bilingües en la Educación Primaria y Secundaria. *Revista complutense de educación*, 29(3), 865-880.

- Echegaray J y Soriano M. (2016) *Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: implicaciones educativas*. Aula Abierta. 2016[acceso: 30/09/2018];44(2):63-9. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277316000020>
- Egido, B. (2014). *Las dificultades de la lectoescritura: dislexia y disgrafía. Pautas de intervención y estudio de un caso en educación primaria*. España: Universidad de Valladolid
- Escamilla, K. (1999). Teaching Literacy in Spanish. In R. DeVillar & J. Tinajero (eds.), *The Power of Two Languages 2000*. New York: McMillan/McGraw-Hill, 126-141.
- Escarbajal, A. e Izquierdo, T. (2013). Percepciones psicosociales de la exclusión que determinan la inclusión sociolaboral. *Revista de Ciencias Sociales*, 19(1), 13-21.
- Española, C. (1978). La constitución española de 1978. In *Recuperado de http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/titulos/articulos.jsp*.
- Espinoza, M. (2010). Efectos del programa fonojuego en los niveles de conciencia fonológica en niños de cinco años de la I.E. *Universidad San Ignacio de Loyola*.
- European Commission. (1995). *White Paper on Education and Training – Teaching and Learning – Towards the Learning Society*. Brussels: Commission of the European Communities.
- Fabro, F. (2001). The Bilingual Brain: Cerebral Representation of Languages. *Brain and Language*, 79, 211-222.
- Fiuza, M. J., y Fernández, M. P. (2013). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fletcher, J.M., Foorman, B.R., Boudousquie, A., Barnes, M.A., Schatschneider, C. y Francis D. J. (2002). Assessment of Reading and learning disabilities. A research-based intervention-orientated approach. *Journal of School Psychology*, 40, 27-63.
- Fonseca, L., y Rozensztejn, R. (2018). *Herramientas para una educación inclusiva*. Descargado de <http://www.dislexiacampus.com.ar/>

- Francis, D. A., Caruana, N., Hudson, J. L. y McArthur, G. M. (2019). The association between poor reading and internalising problems: A systematic review and meta-analysis [La asociación entre la mala lectura y los problemas internalizados: metaanálisis y revisión sistemática]. *Clinical Psychology Review*, 67, 45-60.
- Frith, U. (1997). Brain, mind and behavior in dyslexia. En C. Hulme y Snowling (eds), *Dyslexia: Biology, cognition and intervention*, pp. 1-19. Londres: British Dyslexia Association.
- Galaburda, A. M. y Cestnick, L. (2003). Dislexia del desarrollo. *Revista de Neurología*, 36, 3-9.
- García, S. (2015). Soft CLIL in Infant Education Bilingual Contexts in Spain. *International Journal of Language and Applied Linguistics*, 1, 30–36.
- Gisbert da Cruz, X. y Martínez de Lis González, M. J. (2022). La enseñanza bilingüe en España. Datos para el análisis. *Asociación Enseñanza Bilingüe. Edición: MEET US Education Service S.L*
- Gobierno de España. (2006). Ley Orgánica de Educación. (LOE). *Boletín Oficial Del Estado*, 1–24.
- Gobierno de España. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre.
- Gómez, A., Santelices, M., Gómez, D., Rivera, C. y Farkas, C. (2014). Problemas conductuales en preescolares chilenos: percepción de las madres y del personal educativo. *Revista SciELO*. 40(2), 175-187.
- Gómez, M. E. (2016). Educación bilingüe e intercultural (EBel): fortalezas, retos y oportunidades de un enfoque integrado. In R. Serrano, M. E. Gómez, & C. A. Huertas (Eds.), *La educación sí importa en el siglo XXI* (pp. 67–75). Madrid: Síntesis.
- González, D., Jiménez, J E., García, E., Díaz, A., Rodríguez, C., Crespo, P. & Artiles, C. (2010). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 317-327.

- Grigorenko, E. L. (2001). Developmental dyslexia: An update on genes, brains, and environments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 91-125.
- Guía para el éxito escolar del alumnado con dislexia. (2016). Consejería de Educación y Universidades. *Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad*. Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Gyarmathy, E., Mahlerbe, C., Pichel, P., Stoyanov, B., Tartari, T., y Torrisi, G. (2009). Dyslexic Students and the Second Language Learning. A study on the learning needs-European review. *Education and Culture Lifelong learning programme LEONARDO DA VINCI*.
- Hernández García, F., Hernández Pallarés, L. A., Valencia García, M., y Abril López, M. Á. (2018). *Guía de enseñanza del inglés para alumnos con dislexia y otras dificultades*.
- Hynd, G. W., Semurd-Clikerman, M., Lorys, A. R., Novey, E. S. y Eliopulos (1990). Brain morphology in developmental dyslexia and ADD/H. *Achives of Neurology*, 47, 919-926.
- Jiménez, J.E. y Hernández-Valle, I. (2012). Indicadores cognitivos de la dislexia. En J.E.Jimenez, (ed. Pirámide), *Dislexia en español. Prevalencia e indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos* (9-330). Anaya.
- Joanisse, M. F., Manis, F. R., Keating, P., y Seidenberg, M. S. (2000). Language deficits in dyslexic children: Speech perception, phonology, and morphology. *Journal of experimental child psychology*, 77(1), 30-60.
- Kormos, J., y Smith, A. M. (2012). *Teaching languages to students with specific learning differences* (Vol. 8). Multilingual matters.
- Kormos, J., Smith, A. M., e Indrarathne, B. (2018). Dyslexia and foreign language teaching. *University of Lancaster: Future Learn*. Recuperado de <https://www.futurelearn.com/courses/dyslexia#section-educators>
- Lancaster, N. K. (2016). The Effects of Content and Language Integrated Learning on the Oral Skills of Compulsory Secondary Education Students: *A Longitudinal Study (PhD Thesis)*. Universidad de Jaén, Jaén

- Ley Orgánica 1 de 1990. Ordenación General del Sistema Educativo. 3 de octubre de 1990. Boletín Oficial Del Estado, 28927–28942.
- Ley Orgánica 8 de 2013. Para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial Del Estado*, (295), 27548–27562. 10 de diciembre de 2013.
- Ley Orgánica 10 de 2002. Calidad de la Educación. *Boletín Oficial Del Estado*, (307), 45188–45220. 23 de diciembre de 2002.
- LOMLOE, U., & DE LA DEMOCRACIA, L. E. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 340, 122868-122953.
- Martínez, M., & Belmonte, M. L. (2020). *Dislexia y bilingüe, evaluando una dificultad añadida*.
- Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups. *National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health*.
- Orton, J. L. (1966). The Orton-Gillingham approach. *Orton Dyslexia Society*.
- Peer, L. y Reid, G. (2000) Multilingualism, Literacy and Dyslexia: a Challenge for Educators. *David Fulton Publishers Ltd*.
- Perfetti, C., Pugh, K., y Verhoeven, L. (2019). Developmental dyslexia across languages and writing systems: *The bigger picture*. In L. Verhoeven, C. Perfetti, & K. Pugh (Eds.), *Developmental dyslexia across languages and writing systems* (pp. 441–461). Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Pinheiro, Â. y Scliar-Cabral, L. (2018) Dislexia: causas e consequências. *Belo Horizonte: Editora UFMG*.
- Potter, C. (2018). Enseñar superpoderes: La importancia de una educación bilingüe. *Best Integrated Writing*, 5(1), 1-3

- Ramus, F., & Szenkovits, G. (2008). What phonological deficit?. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61(1), 129-141.
- Rapport, R. L (1983). Language function and dysfunction among Chinese and English-speaking polyglots: Cortical stimulation, Wada testing, and clinical studies. *Brain and Language*, 18, 342–366.
- Real Decreto 217 de 2022. Por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. 29 de marzo de 2022.
- Ritchey, K. D., y Goeke, J. L. (2006). Orton-Gillingham and Orton-Gillingham—Based Reading Instruction: A Review of the Literature. *The Journal of Special Education*, 40(3), 171–183. <https://doi.org/10.1177/00224669060400030501>
- Romero, A., Castaño, C. y Córdoba, M. (2016). Eficacia de un programa de intervención temprana para reducir las señales de riesgo de la dislexia. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusive*, 9 (2), 186-200. <https://bit.ly/3eNvjZP>
- Romero, J. y Lavigne, R. (2005). Dificultades en el aprendizaje: Unificación de criterios diagnósticos. Definición, características y tipos. *Andalucía: Junta de Andalucía. Consejería de Educación*.
- Sadaniowski, A., Marino, J., Bukowski, M., y Luna, F. (2017). Impacto del bilingüismo temprano y nivel socioeconómico sobre las funciones ejecutivas. *Neuropsicología Latinoamericana*, 9(2).
- Sainio, P. J., Eklund, K. M., Ahonen, T. P. y Kiuru, N. H. (2019). The role of learning difficulties in adolescents academic emotions and academic achievement [El papel de las dificultades de aprendizaje en las emociones académicas y el rendimiento escolar en adolescentes]. *Journal of Learning Disabilities*, 52(4), 287-298.
- Salazar, L. (2006). Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras. *Laurus*, 12, 45-7
- Sayeski, K. L., Earle, G. A., Davis, R., y Calamari, J. (2019). Orton Gillingham: Who, what, and how. *TEACHING Exceptional Children*, 51(3), 240-249.
- Schneider, E. y Crombie, M (2003) Dyslexia and Foreign Language Learning. *David Fulton Publishers Ltd*.

- Sheffield, B. B. (1991). The Structured Flexibility of Orton-Gillingham. *Annals of Dyslexia*, 41, 41–54. <http://www.jstor.org/stable/23768513>
- Siegel, L. (2016). Bilingualism and Dyslexia: The case of children learning English as an additional language. In *Multilingualism, Literacy and Dyslexia* (pp. 137-147). Routledge.
- Silva, C. (2011). *¿Qué es la dislexia?*
- Sparks, R., Ganschow, L., y Pohlman, J. (1989). Linguistic coding deficits in foreign language learners. *Annals of Dyslexia*, 39(1), 177–195.
- Sparks, R. L., Patton, J., Ganschow, L., & Humbach, N. (2012). Do L1 reading achievement and L1 print exposure contribute to the prediction of L2 proficiency? *Language Learning*, 62(2), 473–505.
- Stevens, E. A., Austin, C., Moore, C., Scammacca, N., Boucher, A. N., y Vaughn, S. (2021). Current state of the evidence: Examining the effects of Orton-Gillingham reading interventions for students with or at risk for word-level reading disabilities. *Exceptional children*, 87(4), 397-417.
- Swanson, E., Reed, D., y Vaughn, S (2016). Research-Based Lessons That Support Student Independent Reading in Social Studies. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 60(4), 337-344
- Teruel, J. y Latorre, A. (2014). *Dificultades de aprendizaje: Intervención en dislexia y discalculia*. Madrid: Pirámide
- Thambirajah, S. (2010). Developmental dyslexia: Clinical aspects [Dislexia evolutiva: aspectos clínicos]. *Advances in Psychiatric Treatment*, 16(5), 380-387.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, 1–49.
- Vallespir, A. (2010). *PRODISLEX: protocolos de detección y actuación en dislexia para primer ciclo de Educación Primaria*.
- Vallespir, A. (2010). *PRODISLEX: protocolos de detección y actuación en dislexia para primer ciclo de Educación Secundaria*.

- Vender, M., Mantione, F., Savazzi, S., Delfitto, D., y Melloni, C. (2017). Inflectional morphology and dyslexia: Italian children's performance in a nonword pluralization task. *Annals of dyslexia*, 67, 401-426.
- Vender, M., y Melloni, C. (2021). Phonological awareness across child populations: How bilingualism and dyslexia interact. *Languages*, 6(1), 39.
- Vender, M., Hu, S., Mantione, F., Savazzi, S., Delfitto, D., y Melloni, C. (2021). Inflectional morphology: evidence for an advantage of bilingualism in dyslexia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(2), 155-172.
- Vender, M., Vernice, M., & Sorace, A. (2021). Supporting Bilingualism in Vulnerable Populations. *Sustainability*, 13(24), 13830.
- Verhoeven, L. T. (1994). Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited. *Language Learning*, 44(3), 381-415.
- Washburn E, Binks E, Joshi R. (2014). *What do preservice teachers from the USA and the UK know about dyslexia?*
- Wernham, S. y Lloyd, S. (2010). Jolly Phonics teacher's book. *Essex: Jolly Learning*.
- Wiseheart, R., Altmann, L. J., Park, H., y Lombardino, L. J. (2009). Sentence comprehension in young adults with developmental dyslexia. *Annals of dyslexia*, 59, 151-167.
- Zuppardo, L., Rodríguez Fuentes, A. V., Pirrone, C., y Serrano, F. (2020). *Las repercusiones de la Dislexia en la Autoestima, en el Comportamiento Socioemocional y en la Ansiedad en Escolares*.

