



Facultad de Educación

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MÁSTER UNIVERSITARIO EN APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE SEGUNDAS  
LENGUAS / SECOND LANGUAGE LEARNING AND TEACHING

Cuando leer en inglés es un reto: propuesta de intervención para estudiantes con dislexia  
en el aula de Primaria

When Reading in English is a challenge: an intervention proposal for students with  
dyslexia in a Primary Education classroom

AUTORA: Ariadna Gutiérrez Iturbe

DIRECTORA: Marta Gómez Martínez

FECHA: JULIO 2025

## DECLARACIÓN PERSONAL DE NO PLAGIO

D. / Dña Ariadna Gutiérrez Iturbe, NIF 72231128L estudiante del Máster Oficial en Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas / Second Language Learning and Teaching de la Universidad de Cantabria, curso 2024 - 2025 como autor/a de este documento académico, titulado: Aprender inglés con dislexia en el aula de Primaria: una propuesta didáctica, y presentado como Trabajo Fin de Máster, para la obtención del título correspondiente,

### DECLARO QUE

este TFM es fruto de mi trabajo personal, que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones diversas, sacadas de cualquier obra, artículo, memoria, etc., (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Así mismo, soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden.

En Santander, a de de 2025

Fdo:

## **Resumen**

La dislexia es un trastorno del aprendizaje que afecta al procesamiento fonológico y a la adquisición de la lectoescritura. Se trata de un trastorno complejo, que se divide en diferentes subtipos, como la dislexia evolutiva o la dislexia fonológica. Esta problemática afecta negativamente al proceso de adquirir una segunda lengua, que varía en nivel de dificultad en función de diversas características, entre las que destacan el nivel de transparencia u opacidad y el nivel de consistencia o inconsistencia. El español se trata de una lengua transparente y consistente; por el contrario, el inglés es una lengua opaca e inconsistente, lo cual provoca que la adquisición de la lectura en esta lengua sea más complicada, especialmente para el alumnado con dislexia.

Tras esta observación, este Trabajo de Fin de Máster (TFM) presenta el diseño de una propuesta de intervención educativa dirigida al alumnado con dislexia fonológica de 3º de Educación Primaria correspondiente a un nivel Pre-A1, basada en los principios del Diseño Universal del Aprendizaje y un enfoque multisensorial. Dicha propuesta de intervención tiene como objetivo principal que el alumnado con dislexia consiga un nivel de competencia lectora en inglés igual o similar a sus compañeros sin dislexia.

## **Abstract**

Dyslexia is a learning disorder that affects phonological processing and the acquisition of reading and writing skills. It is a complex condition, divided into different subtypes, such as developmental dyslexia or phonological dyslexia. The difficulty of acquiring a second language depends on various characteristics, among which the level of orthographic transparency or opacity and the level of consistency or inconsistency are particularly important. Spanish is a transparent and consistent language; in contrast, English is opaque and inconsistent, which makes reading acquisition in this language more challenging, especially for students with dyslexia.

Based on this observation, this Master's Thesis presents a design of an educational intervention proposal aimed at students with phonological dyslexia in 3rd grade of Primary Education, corresponding to a Pre-A1 level. The proposal is based on the principles of Universal Design for Learning and a multisensory approach. Its main goal is to ensure that students with dyslexia achieve a reading competence level in English equal to or similar to that of their peers without dyslexia.

## Índice

1. Introducción .....	6
2. Objetivos .....	8
3. Marco teórico .....	8
3.1. ¿Qué es la dislexia?.....	8
a. Causas.....	10
b. Tipos .....	12
3.2. Aprendizaje de lenguas extranjeras con dislexia.....	13
a. Los sistemas de escritura .....	13
b. La lectura en los sistemas de escritura .....	15
c. La dislexia y el aprendizaje de idiomas en relación con los sistemas de escritura .....	19
3.3. Metodologías .....	22
a. Metodologías para la enseñanza y aprendizaje del inglés .....	22
b. La enseñanza de la lectura en inglés enfocada en la dislexia .....	29
4. Propuesta de intervención .....	32
4.1. Introducción .....	32
4.2. Objetivos.....	35
4.3. Desarrollo de la propuesta .....	35
a. Leer correspondencia.....	36
b. Leer para orientarse .....	40
c. Leer en busca de información y argumentos .....	45
d. Leer instrucciones.....	49
4.4. Evaluación de la propuesta .....	52
5. Conclusiones .....	54
6. Capítulo resumen en inglés .....	57
7. Bibliografía.....	62
Anexo 1. ....	69

Anexo 2 .....	70
Anexo 3 .....	71
Anexo 4 .....	72
Anexo 5 .....	73
Anexo 6 .....	74
Anexo 7 .....	75
Anexo 8 .....	76
Anexo 9 .....	77
Anexo 10 .....	78
Anexo 11.....	79

## **1. Introducción**

La dislexia es una dificultad del aprendizaje de la lectura o de la escritura (Real Academia Española, s.f.) que afecta a un gran porcentaje de la población escolar española. La prevalencia de la dislexia en la población española varía en función del estudio. De acuerdo con Ana Salvador, logopeda y miembro de la Comisión de Educación del Colegio Profesional de Logopedas de la Comunidad de Madrid, en torno al 5 y el 10% de la población española padece este trastorno (Europa Press, 2019). Otros estudios llevados a cabo en Canarias y en Murcia apuntan al 8,6% y al 11,8% de la población escolar respectivamente (Jiménez et al., 2009; Carrillo Gallego et al., 2011). En otras palabras, uno de cada veinticinco alumnos en España presenta dislexia (Europa Press, 2019).

Esta prevalencia varía en los distintos países, lo cual refleja las diferencias en la ortografía, su opacidad o transparencia, de cada una de las lenguas. En idiomas con ortografías opacas, como es el caso del inglés, los casos de dislexia son mayores, pues la decodificación grafema-fonema es más compleja (Serrano y Defior, 2004). Este aspecto se explicará más detalladamente posteriormente.

Este trastorno del aprendizaje, además, afecta negativamente a multitud de aspectos de la vida de aquellas personas que lo padecen, entre los que se encuentra el rendimiento académico y la salud mental. En primer lugar, influye en la fluidez y precisión lectora, la escritura y la ortografía. Además, el procesamiento fonológico, la memoria de trabajo y la automatización de habilidades cognitivas, que se encarga de almacenar las representaciones fonológicas (Koda, 2005), también pueden verse afectadas (Dután Huilcatanda et al., 2024). Por otro lado, un estudio llevado a cabo por Zupardo et al. (2020) encontró que el perfil emotivo-conductual de las personas con dislexia se caracteriza por una mayor ansiedad, menor autoestima y más problemas de comportamiento, lo cual influye en sus relaciones interpersonales, su autopercepción y sus resultados académicos.

Estas estadísticas ponen en evidencia la importancia de intervenir pedagógicamente para dar apoyo al alumnado con dislexia. Debido a que los principales problemas derivados de la dislexia se relacionan con el procesamiento fonológico (Jiménez, 2012), lo cual afecta a la lectura y la escritura, se puede afirmar que presentarán mayores dificultades en las áreas lingüísticas. Además, se puede deducir que las dificultades que este tipo de

alumnado presenta en la adquisición de la lectoescritura no se limita a la lengua materna (L1), sino que estos problemas pueden extrapolarse a las lenguas extranjeras.

El Decreto 66/2022 subraya la importancia de adquirir una segunda lengua, concretamente la lengua inglesa, ya que la comunicación en distintas lenguas es un aspecto clave en la sociedad actual, caracterizada por ser cada vez más global, intercultural y plurilingüe (p. 137). Siguiendo esta misma línea, Koda (2005) afirma que la internacionalización de la industria y el flujo migratorio han supuesto un mayor interés y necesidad de aprender una segunda lengua (L2).

Por ello, resulta imprescindible que en la etapa de Educación Primaria se aprenda una segunda lengua, especialmente el inglés, debido a su carácter de lengua franca y su papel predominante en los ámbitos académico, tecnológico, científico y cultural (Crystal, 2003; Hynninen, 2016). La temprana exposición a una lengua extranjera no solo favorece la competencia comunicativa, sino que también contribuye al desarrollo cognitivo, metalingüístico y socioemocional del alumnado (Muñoz, 2006; Cenoz, 2003). En este contexto, la enseñanza de segundas lenguas debe adaptarse a las características y necesidades individuales del estudiantado, promoviendo entornos de aprendizaje inclusivos, equitativos y accesibles, tal como establece la LOMLOE (2020, p. 122871). La ley educativa española actual aboga por adoptar un enfoque transversal que garantice el éxito de todo el alumnado, lo cual implica la adaptación de alternativas metodológicas y medidas de flexibilización para la enseñanza y evaluación del inglés para el alumnado con dificultades en la comprensión y expresión de dicho idioma (LOMLOE, 2020, pp. 122871-122872; 122888).

Dentro del aula, la diversidad del alumnado es una realidad creciente que obliga a replantear las metodologías didácticas desde una perspectiva inclusiva (Echeita, 2006). Entre dicha diversidad, se encuentra el alumnado con dislexia, un trastorno específico del aprendizaje que, como se ha explicado previamente, afecta principalmente a la adquisición de la lectoescritura y que puede interferir de manera significativa en el aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente aquellas con ortografías opacas como el inglés (Serrano y Defior, 2004; Jiménez, 2014). Por tanto, resulta crucial que estos estudiantes reciban un apoyo adecuado y adaptaciones metodológicas específicas en asignaturas de carácter lingüístico para garantizar su participación plena y el desarrollo de sus competencias comunicativas.

## **2. Objetivos**

El objetivo general que se plantea conseguir con el desarrollo de este Trabajo de Fin de Máster es:

- Identificar y analizar los principales problemas en la adquisición de la lectura en inglés en estudiantes de Primaria con dislexia.

Los objetivos específicos que surgen a raíz de este objetivo general son:

- Definir el concepto de dislexia.
- Identificar las diferencias entre los distintos sistemas de escritura.
- Relacionar los sistemas de escritura con la adquisición de la lectura en cada uno de ellos.
- Identificar los principales métodos de enseñanza-aprendizaje de inglés.
- Trasladar la metodología de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras al tratamiento del alumnado con dislexia.
- Diseñar una propuesta de intervención dirigida a facilitar la adquisición de la lectura en inglés al alumnado de Primaria con dislexia.

## **3. Marco teórico**

### **3.1. ¿Qué es la dislexia?**

En primer lugar, es necesario definir qué es la dislexia; sin embargo, existen diversas definiciones para este trastorno. De acuerdo con lo establecido por Høien y Lundberg (2000), definir qué es la dislexia es complicado, ya que no se trata de un trastorno perfectamente delimitado. En otras palabras, la línea que delimita un ritmo de lectura adecuado y uno más lento es arbitraria y cambia de una cultura a otra.

La definición más clásica es la propuesta por la Federación Mundial de Neurología en 1968 (Serrano y Defior, 2004). Según esta definición, la dislexia se caracteriza por un déficit en el aprendizaje de la lectura, independiente de la educación recibida, la inteligencia o el estatus sociocultural de las personas afectadas. Además, sostiene que este trastorno está basado en déficits cognitivos básicos con una base constitucional. No obstante, Høien y Lundberg (2000) consideran que esta definición no especifica las características de la dislexia más allá de la dificultad para alcanzar una habilidad de lectura normal, es decir, la definición se centra más en lo que no es la dislexia, siguiendo un criterio de exclusión. De esta manera, todas las dificultades en la lectura que no se



pueden explicar vendrían causadas por la dislexia. Por ello, estos autores proponen una definición alternativa: una perturbación persistente en el código del lenguaje escrito, cuya causa se debe a un déficit en el sistema fonológico (Høien & Lundberg, 1991).

Debido a este conflicto, la Sociedad Internacional de la Dislexia y el Instituto Nacional de la Salud se pusieron de acuerdo para proponer otra definición. Según estas instituciones, la dislexia se trata de un trastorno específico del lenguaje caracterizado por una habilidad de procesamiento fonológico insuficiente, lo cual se refleja en dificultades en la decodificación de palabras simples (Serrano y Defior, 2004).

Sin embargo, la definición propuesta por la Asociación Americana de Psiquiatría (2014) es la dominante actualmente, además de la que se tiene en cuenta para el diagnóstico de este trastorno y, por ende, la adoptada para la elaboración de este trabajo. El *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (DSM-5) (2014) propone que la dislexia se trata de un trastorno del neurodesarrollo, enmarcado dentro del trastorno específico del aprendizaje, que se puede presentar con dificultades en la lectura o en la expresión escrita. Concretamente, se caracteriza por la dificultad para el deletreo, el reconocimiento de palabras de forma fluida o la capacidad ortográfica (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014). Este trastorno está caracterizado por una lectura lenta o imprecisa y con esfuerzo de las palabras, falta de precisión en la ortografía (como omisión, adición o sustitución de letras), tanto a nivel de organización como a nivel gramatical, dificultades para comprender el significado de lo que se lee y dificultades en la expresión escrita,

Para el diagnóstico, se deben cumplir los cuatro criterios diagnósticos establecidos en el DSM-5 (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014), además, se debe especificar si las dificultades aparecen en relación con la velocidad o la fluidez, en la precisión y/o en comprensión lectora. En primer lugar, al menos uno de los anteriores síntomas debe persistir durante un período mínimo de 6 meses, a pesar de haber recibido intervenciones dirigidas a estas dificultades. Por otro lado, las aptitudes académicas relacionadas con la lectura deben estar significativamente por debajo de lo esperado y afectar negativamente en la vida académica, laboral y cotidiana. Además, estas dificultades deben comenzar en edad escolar, aunque su manifestación puede pasar desapercibida hasta que las exigencias académicas superen la capacidad del estudiante para la compensación cognitiva. Por último, estas dificultades no pueden deberse a otros motivos, como déficits visuales o deficiencias intelectuales.

Diversos estudios han investigado las áreas de mayor afectación, es decir, la escritura y la lectura. Una lectura fluida requiere reconocer rápidamente las palabras escritas, por lo que es indispensable el conocimiento ortográfico, que permite a los aprendices identificar que los símbolos del papel corresponden a unidades de sonido (fonemas) (Koda, 2005). Este proceso falla en la dislexia, lo cual provoca grandes dificultades en la lectura, área en la cual se centra este trabajo. La causa de estas dificultades reside en el proceso de descomposición grafema-fonema, lo cual indica que la base de los problemas de lectura se encuentra en un déficit en el procesamiento fonológico (Jiménez, 2012; Serrano y Defior, 2004). El procesamiento fonológico es crucial para asegurar una comprensión exitosa y está estrechamente relacionado con la competencia lectora (Koda, 2005).

A pesar de que esta problemática puede verse afectada por características del sistema escrito de cada lengua (Jiménez, 2012; Serrano y Defior, 2004; Seymour, Aro y Erskine, 2003), aspecto que se explicará más adelante, el déficit cognitivo y las bases cerebrales son universales, pues, aunque una persona española o italiana con dislexia presenta mejores resultados en la lectura cuando es comparada con personas con disléxicas de otras lenguas, la diferencia de resultados con las personas no disléxicas hablantes de su misma lengua es significativa (Serrano y Defior, 2004). De acuerdo con Koda (2005), la dificultad para reconocer palabras escritas es común entre todos los lectores pobres, que, además, suelen centrarse más en el procesamiento al nivel de la palabra que al nivel del discurso, por lo que tienden a predecir y realizar hipótesis, en vez de centrarse en el sentido semántico. Esto produce que dediquen más tiempo a la información visual, lo cual reduce su habilidad para utilizar múltiples fuentes de información y, por ende, reduce su capacidad de comprensión lectora.

A raíz de esto surge la necesidad de identificar las causas que provocan la aparición de este trastorno. El déficit de procesamiento fonológico es universal, independiente del país y lengua de la persona que lo presenta, ahora bien, se debe encontrar el origen de este déficit y sus afectaciones.

#### **a. Causas**

Las causas por las que se da este trastorno es otro aspecto controvertido. Se han investigado múltiples causas, entre las que se pueden encontrar los estudios biológicos, los estudios cognitivos y los estudios comportamentales (Tamayo Lorenzo, 2017).

A raíz de estos estudios, se han formulado distintas hipótesis que tratan de explicar las razones por las que se da la dislexia. De entre todas las hipótesis formuladas, las más aceptadas son la hipótesis del déficit visual, la hipótesis del déficit auditivo (Tamayo Lorenzo, 2017) y la hipótesis del déficit en automatización (Serrano y Defior, 2014).

Inicialmente, la principal hipótesis era que la dislexia está causada por un déficit específico en el sistema de procesamiento visual, llegando incluso a denominarse “ceguera visual para las palabras”. Es decir, se creía que la dislexia provenía de una serie de dificultades del sistema oculomotor y a nivel de percepción y memoria (Tamayo Lorenzo, 2017).

No obstante, se proponen otras hipótesis, como la del déficit fonológico. Desde esta perspectiva, se defiende que la causa de este trastorno es un déficit en el sistema fonológico del procesamiento del lenguaje, lo cual genera dificultades en la segmentación y repetición de pseudopalabras o palabras poco comunes, así como en las combinaciones de letras poco frecuentes, la denominación rápida, en la memoria verbal a corto plazo y problemas atencionales (Tamayo Lorenzo, 2017).

Respecto a la hipótesis del déficit auditivo, destacan dos propuestas: déficit en el procesamiento temporal y déficit específico del habla. La primera propuesta defiende que la dislexia se debe a un déficit general del procesamiento temporal, que genera una alteración en la percepción de los estímulos auditivos de corta duración o con transiciones rápidas. La segunda propuesta, por otro lado, relaciona las dificultades derivadas de la dislexia con un fallo del sistema lingüístico para discriminar las representaciones fonológicas de los fonemas, apoyándose en estudios que demuestran que las personas con dislexia presentan problemas en la percepción de palabras y fonemas, y no en la discriminación auditiva general (Tamayo Lorenzo, 2017).

La hipótesis del déficit en automatización teoriza acerca de la posibilidad de que las dificultades que presentan las personas con dislexia se deban a problemas en el proceso de automatización de la lectura. Esto puede provocar una ralentización en el reconocimiento de palabras, lo que afecta a la comprensión (Serrano y Defior, 2004).

Finalmente, Frith (1997; Serrano y Defior, 2004) formuló un modelo integrador, que combina los aspectos biológicos, cognitivos y conductuales. Esta hipótesis considera tanto los niveles de procesamiento apuntados en las hipótesis anteriores como la influencia del ambiente. Esta autora defiende que los déficits en el procesamiento se

sitúan a nivel cognitivo, mientras que los déficits en la lectura, la conciencia fonológica y la denominación rápida se sitúan a nivel conductual. Además, defiende que las condiciones ambientales, como el sistema ortográfico de la lengua en la que se está aprendiendo a leer, los materiales utilizados para la enseñanza de la lectura, la familia, etc. también influyen en gran medida (Serrano y Defior, 2004).

## **b. Tipos**

Si hay diversidad de puntos de vista en la definición de dislexia y en las causas que la producen, existe, por ende, variedad en la tipología. De acuerdo con Giménez Pagán (2016), la clasificación más aceptada internacionalmente es la que divide la dislexia en adquirida o del desarrollo.

La dislexia adquirida es aquella en la que los sujetos, sin presentar problemas perceptivos, son incapaces de reconocer las palabras. Se pueden presentar reflejos anormales, patrones irregulares en el electroencefalograma, o dificultades en la coordinación y orientación óculo-manual causadas por una alteración en la ruta de acceso al significado. Sin embargo, los síntomas varían en función de la ruta lesionada, por lo que la dislexia adquirida se puede subdividir, a su vez, en varios tipos.

En primer lugar, encontramos la *dislexia fonológica*, donde los sujetos leen mediante la ruta visual, por lo que leen con dificultad las palabras desconocidas y las pseudopalabras. Por otro lado, tenemos la *dislexia superficial*, donde las personas afectadas pueden leer palabras y pseudopalabras, pero presentan dificultades para aquellas que no se ajustan a las reglas de conversión grafema-fonema. En tercer lugar, se encuentra la *dislexia semántica*, en la que las dificultades se presentan a la hora de recuperar el significado de las palabras, y no en su lectura. Además, tenemos la *dislexia profunda*, en la que los sujetos se caracterizan por generar errores visuales, comúnmente errores semánticos. La *dislexia auditiva*, por otro lado, presenta dificultad para discriminar los sonidos y sus pautas, secuencias o narraciones y para segmentar o componer palabras, aunque presentan una audición normal. Por último, la *dislexia visual* se caracteriza por la dificultad para identificar y retener secuencias visuales, la percepción de letras y palabras de forma invertida o la lentitud en la lectura.

Respecto a la dislexia del desarrollo, esta alude a que las dificultades se deben a motivos constitucionales y no por incapacidades primarias, a diferencia de la adquirida. A su vez, se puede subdividir en dos tipos.

En primer lugar, la *dislexia evolutiva* se da cuando las dificultades desaparecen por sí solas durante el aprendizaje. Principalmente, los síntomas son inversiones en la escritura y/o lectura, omisiones, adiciones, escritura en espejo, etc. Por otro lado, la *dislexia profunda* es similar a la anterior, pues presenta escritura en espejo, torpeza motriz, confusiones e inversiones en la lectura y la escritura y disgrafía.

El factor común en todos los subtipos de dislexia es la problemática relacionada con las tareas de lectoescritura, lo cual influye negativamente en todas las áreas académicas, pero, especialmente en aquellas relacionadas con la lengua. Por ello, resulta relevante investigar el efecto de este trastorno en el aprendizaje de una lengua extranjera.

### **3.2. Aprendizaje de lenguas extranjeras con dislexia**

Como se ha mencionado anteriormente, la prevalencia aproximada de dislexia en la población escolar española oscila entre el 5% y el 10% (Rello y Ballester, 2019), concretamente, la prevalencia media es 7,52% según un metaanálisis sobre población hispanohablante (Espejo et al., 2023), por lo que se puede afirmar que es un trastorno común en el entorno escolar. Debido a su incidencia y a los problemas derivados de este trastorno, los cuales afectan negativamente a diversas áreas académicas, entre las que se incluye la asignatura de inglés, se considera importante indagar acerca de cómo se desarrolla la adquisición de la lectura en una segunda lengua cuando se presenta este trastorno.

#### **a. Los sistemas de escritura**

Para poder entender el desarrollo de la adquisición de lectura, se deben aclarar primero algunos factores. En primer lugar, un aspecto que influye en gran medida al grado de facilidad con la que se adquiere la lectura de una lengua es su sistema de escritura. De acuerdo con lo establecido por Liberal Trinidad (2023), existen tres tipos principales de sistemas de escritura: idiográfico, en el que cada símbolo representa una palabra; silábico, en el que cada símbolo representa una sílaba; y alfabético, en el que cada símbolo representa un sonido. Para este apartado, me centraré en los dos últimos, debido a que presentan una transparencia más simple de la lengua.

A pesar de su aparente simplicidad en comparación con el sistema idiográfico, los sistemas silábico y alfabético requieren un alto nivel de conciencia fonológica, lo cual puede presentar un problema para las personas con dislexia. A partir de un estudio

publicado por Seymour, Aro y Erskine (2003) se estableció una nueva clasificación basada en la complejidad silábica y en la transparencia ortográfica. Según esta nueva clasificación, los idiomas se dividen en simples, cuando presentan predominio de sílabas abiertas (CV), o complejos, cuando presentan un predominio de sílabas cerradas (CVC). Por otro lado, las lenguas se pueden clasificar en transparentes, si existe una relación estrecha entre fonemas y letras, u opacos, si existe inconsistencia entre fonemas y letras; es decir, cuando a un mismo fonema le pueden corresponder distintos grafemas y viceversa. El español, por ejemplo, es una lengua transparente porque tiene un alto grado de correspondencia grafema-fonema, a excepción de las reglas de contexto, como es el caso de la letra *c* con las vocales *e*, *i*, cuyo sonido es /θ/ mientras que con las vocales *a*, *o*, *u*, el sonido es /k/ (Jiménez y Muñetón, 2002, como se citó en Díaz Rincón, 2007). Por otro lado, el inglés es una lengua opaca, ya que las correspondencias no son regulares (Díaz Rincón, 2007).

En el estudio mencionado anteriormente, los autores concluyeron que las características de un idioma influyen en la adquisición de su lectura, pues los aprendientes de lenguas opacas presentan un proceso de adquisición más lento en las habilidades de decodificación y lectura que aquellos de lenguas transparentes. De igual manera, es más sencillo adquirir la lectura de una lengua con estructura silábica simple, que el de una lengua con estructura silábica compleja. Asimismo, Seymour, Aro y Erskine (2003) sostienen que las dificultades lectoras dependen de la transparencia u opacidad de la lengua, de forma que en sistemas de escritura opacos se presentan más problemas en la decodificación, mientras que en los sistemas transparentes se pueden observar más problemas de velocidad en la lectura. Esto influye en los predictores de dislexia, pues el principal indicador de comparación de rendimiento entre personas con y sin este trastorno varía según el sistema de escritura. Mientras que en las lenguas opacas uno de los principales indicadores es la precisión de lectura, en las lenguas transparentes es más significativa la lentitud (Liberal Trinidad, 2023; Díaz Rincón, 2007).

Por lo tanto, se puede concluir que esta clasificación es de gran relevancia para la dislexia, ya que depende del tipo de sistema de escritura. De acuerdo con Frith (1997), la transparencia del sistema de escritura es uno de los factores más influyentes, pues estudios translingüísticos sobre dislexia demuestran que la ortografía repercute en las dificultades durante la adquisición de la lectura y la escritura en personas con este trastorno.

En conclusión, existen muchos factores que diferencian a una lengua de otra y que, por ende, hacen que su adquisición sea más o menos difícil. Además, estos distintos sistemas de escritura determinan si el proceso de decodificación es consistente, lo cual hará que la lectura se desarrolle más rápido, o inconsistente, lo cual dificultará este proceso.

#### **b. La lectura en los sistemas de escritura**

Existen dos posibles rutas por las que se puede reconocer una palabra: la ruta léxica y la ruta subléxica. La ruta léxica, directa o visual-ortográfica supone el reconocimiento inmediato de la palabra. Por otro lado, la ruta subléxica, indirecta o fonológica requiere convertir los grafemas en fonemas de forma oral antes de conectarlos en una palabra completa y reconocerla. En el primer caso, las palabras se reconocen visualmente porque forman parte de nuestro léxico interno, pero en el segundo caso es necesario utilizar las reglas de correspondencia grafema-fonema (Díaz Rincón, 2007). Leer en una lengua de ortografía transparente implica ambos procesos y se aplica uno u otro en función del grado de familiaridad de la palabra.

Cuando una palabra es conocida, se pone en funcionamiento la ruta léxica, y en el caso contrario, cuando una palabra es desconocida, se utiliza la ruta subléxica. A través de la repetición de estas palabras desconocidas, el grado de familiaridad va aumentando, por lo que comienzan a leerse a través de la ruta léxica. Sin embargo, la rapidez con la que las palabras desconocidas pasan a formar parte de nuestro léxico depende en gran medida de la transparencia del código. De acuerdo con múltiples investigaciones translingüísticas (Müller y Brady, 2001; Seymour, Aro y Erskine, 2003) el conocimiento de las reglas de conversión grafema-fonema y el uso adecuado de la ruta fonológica aparece más temprano en lenguas transparentes, como el español.

En inglés, por su parte, existen cinco formas de leer: agrupar las letras en un conjunto de sonidos, pronunciar y mezclar patrones de pronunciación familiares, recordar de memoria las palabras de alta frecuencia, comparar con palabras ya conocidas y usar el contexto para predecir palabras desconocidas (Ehri, 1998 como se citó en Koda, 2005). Por lo tanto, existen diferencias entre cómo se lee entre los diferentes idiomas, lo cual dificulta la adquisición de la lectura en una lengua extranjera.

Asimismo, se debe tener en cuenta que leer también supone comprender. El término “competencia lectora” está compuesto por el conocimiento lingüístico, las habilidades de procesamiento y las habilidades cognitivas. Por lo tanto, se puede afirmar que la

comprensión de un texto se deriva de la integración de la información del texto con los conocimientos preexistentes que posee el lector (Koda, 2005).

Además, el concepto de lectura se puede entender desde tres perspectivas: la cognitiva, la del desarrollo y la funcional. Según la perspectiva cognitiva, la interacción entre el lector y el texto se puede subdividir, a su vez, en tres: decodificar, construir conocimiento y construir la situación. En cada uno de estos procesos, la información se extrae, se integra para inferir los significados del texto y se sintetiza con la información preexistente. Por otro lado, la perspectiva del desarrollo asegura que la decodificación y la comprensión no se construyen paralelamente, ya que la comprensión se forma con la escucha, de forma que las habilidades de comprensión ya están desarrolladas cuando comienza el proceso de la lectura, pero la decodificación no se desarrolla hasta que no se comienza a leer. Finalmente, de acuerdo con la perspectiva funcional, el motivo por el que se lee un texto determina la forma en que se procesa la información. Partiendo de ese concepto, se establecen tres motivos principales: localizar información léxica (*scanning*), detectar ideas principales (comprensión básica) y adquirir conocimiento (aprender). De estas, la forma de lectura menos demandante es leer para acceder a información léxica, mientras que la más demandante es leer para adquirir conocimiento. Por lo tanto, los índices de éxito en la comprensión de un texto varían en función del motivo de la lectura (Koda, 2005).

Como se ha mencionado anteriormente, la lectura en la primera lengua difiere de la lectura en una lengua extranjera, pues existen múltiples factores que las diferencian. En primer lugar, cuando el hablante de una lengua comienza a leer, ya tiene una base lingüística que ha adquirido mediante la comunicación oral. Sin embargo, la lectura en la L2 empieza, típicamente, antes de que se adquiriera un dominio adecuado de esta, por lo que se requiere un conocimiento de ambas lenguas (Koda, 2005). Por otro lado, el período silencioso, el cual es importante en el proceso de adquisición de una lengua, normalmente se ignora en las clases de idiomas, de forma que los estudiantes son forzados a hablar antes de que su comprensión auditiva sea suficientemente madura y, por consiguiente, a leer antes de que la conversión grafema-fonema esté bien asentada (Birch, 2002, como se citó en Lodej, 2016).

Asimismo, la L1 influye en la L2, por lo que el grado de similitud entre ambos idiomas es otro factor muy relevante (Koda, 2005). De esta forma, las estrategias que se utilizan para leer en la lengua nativa pueden no servir para la segunda lengua. Por ejemplo, los



hablantes españoles que están aprendiendo a leer en inglés deben adaptar sus estrategias, debido a la diferencia en el nivel de transparencia de ambos idiomas (Natalicio, 1979, como se citó en Lodej, 2016). Por tanto, el aprendizaje de la lectura se produce de distintas maneras en las distintas ortografías (Müller y Brady, 2001). Así, se podría concluir que la dislexia se puede ver afectada por los distintos sistemas ortográficos y está más presente en lenguas opacas (Serrano y Defior, 2004).

Se puede observar que la adquisición de la lectura varía en gran medida en función del tipo de ortografía al que se enfrenta el aprendiz. Uno de los pasos previos a la adquisición de la lectura se trata del desarrollo de la conciencia fonológica. La segmentación inicio-rima (*onset-rime segmentation*) (Goswami, 2005) es un tipo esencial de conciencia fonológica que se desarrolla justo antes de la conciencia silábica y consiste en dividir la palabra en dos segmentos: *onset* o inicio, los fonemas iniciales, y *rime* o rima, el núcleo vocálico y los fonemas consiguientes. En lenguas con una estructura silábica abierta, como el español, la segmentación del vocabulario oral en unidades intrasilábicas es más sencilla y ayuda a la adquisición de la lectoescritura alfabética. Esto se debe a que la segmentación fonémica se corresponde con la segmentación inicio-rima.

Por otro lado, las ortografías alfabéticas consistentes con estructuras silábicas más complejas, como el alemán, presentan más dificultades, ya que la segmentación inicio-rima no se suele corresponder con la segmentación fonémica debido a que muchas palabras tienen *codas* después del núcleo vocálico (ej. *hand*) o inicios complejos (ej. *pflaum*). A pesar de esta dificultad, la correspondencia grafema-fonema es consistente, por lo que la lectura no es tan compleja.

Sin embargo, los problemas más graves se presentan en las ortografías inconsistentes con estructuras silábicas complejas, como en el inglés. En estos casos, la correspondencia entre la segmentación fonémica y la segmentación inicio-rima es inconsistente, al igual que la correspondencia grafema-fonema. Debido a esto, la conciencia fonológica y las estrategias de recodificación grafema-fonema se desarrollan con más lentitud que en el resto de los sistemas ortográficos (Goswami, 2005).

Goswami (2005) explica que, en estos casos, es necesario desarrollar múltiples estrategias para aprender a leer exitosamente, pues el vocabulario se puede construir a través de analogías de rima (e.g. *light - fight*), de la memorización de palabras como patrones holísticos (e.g. *choir*) o de la recodificación grafema-fonema (e.g. *cat*). Esta variedad de

estrategias, junto a que no son tan fiables como las utilizadas en los sistemas más transparentes, tienen como consecuencia un desarrollo más lento de la conciencia fonémica y la recodificación grafema-fonema.

Por lo tanto, las estrategias que desarrollen los aprendices de la lectura dependen en gran medida de la estructura ortográfica del idioma en que lean. En el caso de las ortografías menos consistentes, es decir, el caso del inglés, las estrategias se basan en la recodificación grafema-fonema y varían desde la recodificación de palabras completas hasta la recodificación individual de grafema-fonema. Este suceso conlleva la creación de una hipótesis sobre el aprendizaje de la lectura: los aprendices de lenguas más consistentes desarrollan tanto la conciencia fonémica como las habilidades de reconversión grafema-fonema más rápido que los aprendices de idiomas menos consistentes (Goswami, 2005).

Consecuentemente, esta diferencia de estrategias puede suponer problemas cuando un hablante de una lengua transparente y consistente trata de aprender a leer en un idioma opaco y menos consistente. Sin embargo, existen diversas teorías acerca de a qué se deben estos problemas de lectura. De acuerdo con lo establecido por Alderson (1984, como se citó en Lodej, 2016), existen dos grandes hipótesis para explicar la naturaleza de estos problemas: una lectura pobre en la L2 se debe a una lectura pobre en la L1 y los problemas de lectura se deben al uso incorrecto de las estrategias de lectura cuando los sistemas ortográficos de la L1 y la L2 varían. Además, este mismo autor diferencia dos variables principales para explicar las diferencias en la lectura de una lengua extranjera: habilidad lectora en la L1 y competencia lingüística en la L2.

La primera hipótesis se denomina la hipótesis de la Interdependencia del Desarrollo (*the hypothesis of Developmental Interdependence*) y establece que el nivel de competencia de la lengua materna previo a la exposición de la lengua extranjera determina el nivel de competencia adquirido en dicha lengua extranjera. Estudios conducidos por Cummins (2006, como se citó en Lodej, 2016) con hablantes bilingües de inglés y español en Estados Unidos, así como con hablantes trilingües de euskera, inglés y español, mostraron que las habilidades metalingüísticas eran directamente proporcionales a su competencia en ambos idiomas. En el estudio llevado a cabo con hablantes trilingües, las tareas dedicadas a estudiar su competencia lectora mostraron mayores habilidades en aquellos que eran competentes en los tres idiomas, seguidos de aquellos competentes en dos de los idiomas y, por último, los que eran competentes solo en uno de ellos.

Por otro lado, la hipótesis del Umbral Lingüístico (*the hypothesis of Linguistic Threshold*) asume que es necesario ser competente en la lengua extranjera para leer eficientemente en esta. Además, los lectores de la L2 necesitan poseer el conocimiento suficiente en esta lengua para poder utilizar las estrategias y habilidades de forma efectiva. Cuando un lector se enfrenta a vocabulario desconocido en un texto, su capacidad cognitiva se limita a decodificar palabras y, por ende, no a comprender la información del texto. Grabe y Stoller (2004, como se citó en Lodej, 2014) consideran que un lector ha pasado el umbral cuando se encuentra con un texto en el que comprenden la mayoría de las palabras y pueden procesarlo de forma fluida. Asimismo, Bernhart y Kamil (2005, como se citó en Lodej, 2016) mostraron que el 20% de las diferencias en la competencia lectora en la lengua extranjera se debe a la competencia lectora en la lengua materna, mientras que el 30% se debe a la competencia lingüística de la lengua extranjera.

Por último, Lindgren, DeRenzi y Richmand (1985, como se citó en Jiménez, 2014) establecen la hipótesis de la dependencia ortográfica (*script-dependent hypothesis*). Esta hipótesis establece que la estructura ortográfica y las reglas de correspondencia grafema-fonema influyen en las habilidades adquiridas en una lengua. Según esta teoría, aprendices de una segunda lengua opaca con lengua materna transparente, como es el caso de hablantes de español aprendiendo inglés, podrían presentar más problemas para adquirir la lectura del idioma extranjero. Por ello, es posible que las dificultades en la lectura aparezcan en una lengua, pero en otra no.

### **c. La dislexia y el aprendizaje de idiomas en relación con los sistemas de escritura**

Esta diferencia en la estructura ortográfica de los idiomas supone una serie de implicaciones a la hora de aprender una nueva lengua, especialmente en el caso de las personas con trastornos del aprendizaje y, más concretamente, dislexia. Cuando se presentan problemas relacionados con la adquisición de la lectura y/o la escritura en la lengua materna, es esperable que dichos problemas aparezcan en la lengua extranjera, especialmente si la nueva lengua posee una ortografía opaca (Jiménez, 2014).

Particularmente, los aprendices hispanoparlantes de inglés con problemas de dislexia presentarán un aprendizaje más lento del idioma y, concretamente, de las correspondencias grafema-fonema, debido a la naturaleza opaca e inconsistente de esta lengua. Por ello, no se debe exigir un nivel de rendimiento similar al español, ya que este

tipo de alumnado no habrá conseguido siquiera un rendimiento óptimo en la primera lengua. Lo ideal sería conseguir un rendimiento óptimo en español y, a partir de ese momento, comenzar a exigir más nivel en la lengua extranjera (Jiménez, 2014).

Existen diversas hipótesis que tratan de explicar este fenómeno. Por un lado, en el área de la adquisición de segundas lenguas se introdujo una hipótesis para explicar el bajo rendimiento en el aprendizaje de lenguas extranjeras en algunos individuos. Esta teoría se denomina la hipótesis del Déficit de Codificación Lingüística (*Linguistic Coding Deficit Hypothesis*, LCDH) y explica que, cuando los estudiantes tienen un bajo nivel en la L2, se puede deber a problemas lingüísticos en su L1, los cuales interfieren con sus habilidades para aprender nuevos idiomas. Además, se señala que el área más problemática es el de la codificación fonológica. Cabe destacar que esta hipótesis surgió como una explicación para el alumnado con trastornos de aprendizaje, pero más adelante comenzó a abarcar también a estudiantes sin problemas de aprendizaje que, igualmente, muestran dificultades para el aprendizaje de segundas lenguas (Sparks y Granschow, 1993).

El término “codificación lingüística” fue inicialmente utilizado por Velluntino y Scanlon para definir los déficits lingüísticos de los estudiantes con dislexia o problemas similares. En relación con la hipótesis del Déficit de Codificación Lingüística, este término se utiliza para referirse a las deficiencias en los códigos fonológicos, sintácticos y semánticos en el sistema lingüístico nativo de los estudiantes con trastornos del aprendizaje. En cuanto a dichas deficiencias en los códigos, Velluntino y Scanlon (1987, como se citó en Sparks y Granschow, 1993) encontraron que los problemas de lectura no se deben a problemas de comprensión, es decir, del campo semántico, sino que se deben a la incapacidad para decodificar los grafemas o, en otras palabras, a insuficiencias en el código fonológico, que, además, tienden a persistir hasta la adultez. Asimismo, las personas con dislexia o problemas para la lectura presentan dificultades asociadas con la sintaxis oral y escrita y con la comprensión auditiva.

Por otro lado, diversos estudios han apoyado la idea de que las dificultades en la L1 se suelen transferir a la L2. Helland (2004), por ejemplo, demostró que estudiantes noruegos de inglés con déficits en la conciencia fonológica, la ortografía y la fluidez lectora presentaban problemas similares en inglés, lo cual indica que el aprendizaje de esta lengua puede suponer una gran carga cognitiva para las personas con dislexia. Esto se debe no

solo a las características propias del idioma, sino también a la naturaleza explícita del aprendizaje del L2, que exige un mayor esfuerzo memorístico y metalingüístico.

En este sentido, Smythe y Evarett (2000) proponen un modelo de cinco factores cognitivos relevantes para la evaluación de la dislexia en contextos interculturales: el procesamiento fonológico, el sistema auditivo, el sistema visual, la velocidad de procesamiento y el léxico semántico. Aunque el procesamiento fonológico es el factor predominante en sujetos disléxicos angloparlantes, el modelo plantea que en contextos internacionales deben considerarse también las deficiencias en los sistemas auditivo y visual como áreas clave de afectación. Esto resalta la necesidad de realizar una evaluación individualizada en la que se identifiquen los perfiles de déficit específicos del estudiante, y cómo estos interactúan con las características tipológicas de la lengua extranjera que se desea aprender.

Además, se puede hablar de la hipótesis de la Granularidad y Transparencia (*Hypothesis of Granularity and Transparency*) (Wydell, 2012). Esta nueva hipótesis divide las ortografías en dos dimensiones: ortografía y granularidad. De esta forma, la autora deduce que las ortografías transparentes presentan menos niveles de dislexia fonológica entre sus hablantes. Por otro lado, aunque el idioma sea opaco e inconsistente, si la unidad ortográfica es gruesa, en cuanto al nivel de granularidad, los niveles de dislexia fonológica también serán menores. El nivel de granularidad de una lengua se refiere al grado de detalle o precisión con el que una lengua permite describir conceptos, situaciones o entidades. Una lengua con granularidad fina puede expresar diferencias sutiles entre elementos similares, mientras que una con granularidad gruesa agrupa más elementos bajo términos más generales, sin hacer tantas distinciones.

Sin embargo, la dislexia fonológica no es la única que se ve afectada por el nivel de transparencia o granularidad de la lengua. Según esta hipótesis, el parámetro de la transparencia indica que la dislexia evolutiva podría no aparecer en aquellos sistemas de escritura en los que la correspondencia grafema-fonema es directa o transparente, independientemente de su granularidad. Paralelamente, la dimensión de la granularidad indica que la dislexia evolutiva no debería manifestarse en los sistemas de escritura con granularidad gruesa. Por ello, podríamos encontrar individuos con dislexia monolingüe, especialmente en aquellos idiomas con tantas diferencias entre sus sistemas ortográficos (Wydell, 2012).

De acuerdo con lo establecido por Wydell (2012), la dislexia evolutiva también se puede ver afectada por estos parámetros. En inglés, entre el 10 y el 12% de la población angloparlante sufre dislexia evolutiva y en danés, un idioma aún más opaco que el inglés, el 12% de los adultos presenta dificultades en la lectura. Esto se debe a que la ortografía de estas lenguas es opaca e inconsistente, mientras que, en otros idiomas más transparentes, como en italiano o español, la prevalencia de la dislexia evolutiva es mucho menor (Wydell, 2012).

### **3.3. Metodologías**

Actualmente, el inglés es el idioma de comunicación en una gran variedad de áreas, como la tecnología, la investigación, los negocios, etc. (Macías Loor, 2023). Por ello, posee el título de lengua franca, pues su función es ayudar a hablantes de distintas lenguas a comunicarse en una lengua común (Hynninen, 2016).

Existen dos motivos principales por los que el inglés se erigió como lengua global: motivos histórico-geográficos y motivos socioculturales (Crystal, 2003). Históricamente, aprender inglés se volvió una necesidad tras la revolución científica e industrial de Inglaterra, a partir de la cual la extensión de tanto este país como de Estados Unidos desencadenó la necesidad de aprender inglés para relacionarse en los ámbitos políticos, sociales y económicos (Moscoso-Amador et al., 2019). Socioculturalmente, el inglés se ha convertido en el idioma predilecto en la vida política, los negocios, la comunicación, los medios, el entretenimiento, etc., de tal forma que muchas de estas áreas se han vuelto completamente dependientes de este idioma (Crystal, 2003). Desde los inicios de esta expansión del inglés hasta ahora, momento en que su estatus como lengua franca no hace más que crecer, las metodologías dedicadas a su enseñanza han evolucionado.

#### **a. Metodologías para la enseñanza y aprendizaje del inglés**

Estos cambios en los enfoques para enseñar idiomas reflejan los cambios que ha sufrido la sociedad y el nivel de competencia que los aprendices necesitan adquirir, como el paso hacia una mayor competencia oral. Además, evidencian cómo han evolucionado las teorías del lenguaje y de la enseñanza de idiomas (Richards y Rodgers, 2010). A finales del siglo XIX surgió el método gramática-traducción (*Grammar-Translation Method*), basado en la memorización de reglas gramaticales y vocabulario para alcanzar competencia en lectura y escritura. Paralelamente, con la influencia del naturalismo,

aparece el método directo (*Direct Method*), centrado en un enfoque inductivo que da prioridad a la fluidez y la oralidad. Más adelante, entre los años 40 y 60, el pensamiento conductista y estructuralista da lugar al método audiolingüe (*Audio-Lingual Method*), caracterizado por la repetición, la práctica de patrones, la memorización de diálogos y el refuerzo positivo. También surge, en la misma época, el método situacional (*Situational Language Teaching*), basado en el estructuralismo británico y enfocado en enseñar gramática y vocabulario mediante contextos situacionales (Richards y Rodgers, 2010). Desde los años 60, corrientes como el cognitivismo y el constructivismo impulsan nuevas metodologías centradas en la enseñanza de segundas lenguas. Entre ellas destacan el método respuesta física total (*Total Physical Response*) de Asher, el método natural (*The Natural Approach*) de Krashen y Terrell, y el enfoque comunicativo (*Communicative Language Teaching*).

El método respuesta física total asocia el aprendizaje con la actividad física (Richards y Rodgers, 2010). Según Asher y Price (1967), los niños adquieren lenguas más fácilmente porque aprenden mediante juegos y situaciones que implican movimiento. En cambio, los adultos tienden a desvincular el idioma del cuerpo, transmitiendo y recibiendo el lenguaje de forma estática. Desarrollado por James Asher, este enfoque se basa en teorías de la psicología del desarrollo, el aprendizaje y la pedagogía humanística. La dimensión afectiva es clave, por lo que el aprendizaje se realiza a través de actividades lúdicas y físicas que reducen el estrés y favorecen un estado emocional positivo, lo cual facilita la adquisición del idioma (Richards y Rodgers, 2010).

Desde el punto de vista gramatical, Asher (1967; 1969) considera que el verbo en imperativo organiza el aprendizaje de la lengua, y sostiene que, conforme a la teoría psicológica del rastro (*trace theory*), la repetición frecuente o intensa de una palabra refuerza las asociaciones neuronales en la memoria, facilitando su recuerdo. Esta repetición puede ser verbal o motora, y la combinación de ambas mejora la eficacia del aprendizaje (Richards y Rodgers, 2010). En este método, la comprensión auditiva es la habilidad central, ya que se cree que un alto nivel de comprensión oral facilita la comprensión lectora, la producción oral y la producción escrita. No obstante, su impacto sobre las habilidades escritas depende de la fonología y ortografía de la lengua. Asher (1969) propone centrarse en una habilidad a la vez en las primeras etapas del aprendizaje, comenzando por la comprensión oral y la producción verbal sin presión, lo cual favorece una transición natural y sin ansiedad.

El enfoque comunicativo surge como reacción al estructuralismo y conductismo del método audiolingüe. En este enfoque la comunicación es el objetivo principal del aprendizaje, lo que promueve la fluidez más allá de la precisión y propone tareas auténticas que enseñan tanto las estructuras lingüísticas como su uso contextual (Richards y Rodgers, 2010). Para comprender este enfoque es clave el concepto de competencia comunicativa. Según Hymes (1971, como se citó en Savignon, 1987), esta se refiere a la habilidad de negociar el significado en interacciones reales, combinando conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos y del discurso, en modalidades orales y escritas.

Este enfoque se centra en el estudiante y sus necesidades, lo que lleva al desarrollo de estrategias de construcción de significado (Savignon, 1987; 1991). Esto implica procesos interactivos y dinámicos en los que los aprendices participan activamente y reflexionan sobre su experiencia, involucrándose afectiva, física y cognitivamente en su aprendizaje (Savignon, 1987).

El método natural, creado por Terrell y posteriormente por Krashen, se basa más en la exposición que en la práctica formal. La comprensión y la comunicación son sus pilares fundamentales (Richards y Rodgers, 2010), y se sustenta en tres principios: dedicar la sesión a actividades que promuevan la adquisición, evitar la corrección directa de errores y permitir respuestas tanto en la lengua meta como en la lengua materna o una mezcla de ambas (Terrell, 1982). El método da mayor importancia al proceso de adquisición que al de aprendizaje consciente. La adquisición se fomenta mediante actividades afectivas, exposición a input comprensible, reducción de la ansiedad y oportunidades para comunicarse. Estas actividades se organizan en tres fases: comprensión (preproducción), producción inicial y comienzo del discurso (Terrell, 1982).

A diferencia de otros métodos, el método natural no se basa en una teoría lingüística, sino en las hipótesis de Krashen sobre la adquisición de segundas lenguas. Una de las principales es la hipótesis de adquisición/aprendizaje, que distingue entre la adquisición subconsciente, que debe fomentarse en el aula, y el aprendizaje consciente, que ocurre fuera del aula y tiene menor peso en la competencia comunicativa. La hipótesis del monitor indica que el conocimiento gramatical actúa como corrector durante la producción lingüística, pero no garantiza fluidez oral (Terrell, 1982; Contreras, 2012).

La hipótesis del orden natural defiende que la adquisición de las estructuras gramaticales sigue un orden predecible (Contreras, 2012). Una teoría clave es la del input



comprensible, que establece que solo se adquiere una segunda lengua si se recibe input ligeramente más avanzado que el nivel del aprendiz, adaptado a través del “*foreigner talk*”, caracterizado por un habla más lenta y vocabulario simplificado (Terrell, 1982; Contreras, 2012). Finalmente, la hipótesis del filtro afectivo resalta el papel de los factores emocionales, ya que influyen directamente en el proceso y los resultados de la adquisición (Contreras, 2012). Terrell (1982) sugiere generar un ambiente de baja ansiedad mediante la implicación personal de los estudiantes en las actividades, adaptando estas estrategias según los intereses y necesidades del grupo.

Estas metodologías se centran en las habilidades orales de la lengua, ya que es un aspecto clave en la alfabetización de la lengua extranjera (Verhoeven, 1990 como se citó en Cameron, 2001). Es imprescindible enfocarse en ellas y en la alfabetización en la lengua materna en las primeras etapas de adquisición de la lengua meta, en la que el alumnado todavía está aprendiendo a leer en su L1 (Brewster, Ellis y Girard, 2004). No obstante, es relevante, especialmente en relación con la temática de la dislexia, abordar los métodos más utilizados para la enseñanza de la lectura en inglés.

Los pasos previos a la lectura, más centrados en la oralidad, son de gran importancia, ya que, como se ha explicado anteriormente, el desarrollo de la conciencia fonológica se da antes que el desarrollo de la lectura y es, además, un factor muy importante en su adquisición. De acuerdo con Cameron (2001), esta habilidad se desarrolla a través de actividades orales, como las rimas o las canciones. Además, Brewster, Ellis y Girard (2004) exponen que introducir la lectura después del lenguaje hablado asegura que se trabaje la construcción de significado y no solo la decodificación.

En cuanto a la enseñanza explícita de la lectura, existen dos grandes categorías: centradas en la parte o de procesamiento desde abajo (*bottom-up*) y sociolingüística o de procesamiento desde arriba (*top-down*). Dentro de esta primera categoría, que se caracteriza por comenzar por la “parte” para, más adelante, construir el “todo”, encontramos distintos enfoques, en concreto, el enfoque fónico (*phonics approach*), el enfoque lingüístico, el enfoque centrado en las palabras de alta frecuencia y el enfoque del texto basal (*basal reader approach*), que se explicará más adelante (Celce-Murcia, 2001).

El enfoque fónico se centra en enseñar explícitamente la relación entre cada letra del abecedario y cada una de sus pronunciaciones en inglés, de tal forma que el alumnado sea

capaz de decodificar palabras nuevas, lo cual facilita su independencia en la lectura. Según los principios que forman este método, los aprendices serán capaces de combinar los sonidos individuales para formar palabras. Este método está estrechamente relacionado con el concepto de conciencia fonémica, a través de la cual los lectores pueden identificar los sonidos individuales de cada palabra e identificar si dos palabras comienzan o terminan con el mismo sonido (Celce-Murcia, 2001).

El enfoque lingüístico, por su parte, se basa en conocimiento científico sobre la lengua y expone al alumnado a una selección de palabras que contiene unos patrones regulares para que infieran las relaciones entre letra y sonido (e.g. *take bake-lake-cake*). Además, este método utiliza un alfabeto propio denominado i.t.a (*initial teaching alphabet*), que contiene 44 caracteres únicos que representan 44 fonemas ingleses (Celce-Murcia, 2001).

Continuando con el enfoque en las palabras de alta frecuencia, también denominado el método mirar-decir (*look and say*), este se centra en enseñar a reconocer palabras completas, comúnmente con el uso de *flashcards*. Este método se basa en la creencia de que, conociendo las cien palabras más comunes, se puede entender más de la mitad de un texto y que, de esta forma, los estudiantes leerán más eficientemente. Normalmente, este método se introduce en relación con el enfoque fónico, aunque deja de lado la comprensión (Celce-Murcia, 2001).

Finalmente, el enfoque en textos base se fundamenta en la noción de que el aprendizaje de la lectura se debería realizar mediante el control y la secuenciación de la lengua y los sonidos a los que los aprendices están expuestos. De esta forma, los textos que se utilizan con este enfoque están cuidadosamente secuenciados y presentan la combinación más correcta de vocabulario y estructuras gramaticales en función de cada nivel para obtener un aprendizaje óptimo (Celce-Murcia, 2001).

Por otro lado, la categoría sociolingüística, basada en la construcción general del conocimiento a través de textos completos y centrada en las experiencias personales de los lectores, está compuesta por el enfoque de la experiencia lingüística, el enfoque basado en la literatura y el método global o analítico (Celce-Murcia, 2001).

El enfoque de la experiencia lingüística parte de la noción de que utilizar textos familiares para el alumnado ayuda a la adquisición de la lectura. Según los principios de este método, el aprendizaje debería partir desde lo familiar hasta lo desconocido, ya que este se produce

más fácilmente cuando el contenido de las historias ya es conocido. Para ello, es el alumnado quien crea sus propias historias (Celce-Murcia, 2001).

En segundo lugar, el enfoque basado en la literatura se centra en la construcción de significado, los intereses de los aprendices y en su disfrute, al tiempo que incide en las necesidades individuales de cada uno. Normalmente, cada alumno selecciona un libro, que puede leer el docente o el propio estudiante, tanto de forma individual como colectiva. Además, el docente puede realizar preguntas de comprensión al alumnado o pedirle que lea en voz alta para identificar áreas de dificultad (Celce-Murcia, 2001). La lectura en voz alta es una estrategia de gran utilidad, ya sea del docente al alumnado o del alumnado al docente (Cameron, 2001).

La lectura de historias por parte del docente tiene una serie de beneficios, ya que el alumnado se puede familiarizar con expresiones inglesas o los patrones de diferentes tipos de textos, así como motivarse para leer por su cuenta, aunque el docente debe asegurarse de que el estudiantado está entendiendo el significado, por ejemplo, a través de apoyos visuales y acciones (Cameron, 2001). Esta actividad se puede realizar utilizando libros grandes (*Big Books*), es decir, versiones más grandes de libros tradicionales, para que el alumnado pueda ver mejor las ilustraciones, lo que facilita la comprensión de la historia (Brewster, Ellis y Girard, 2004). Por otro lado, es relevante que el alumnado lea en voz alta al profesor regularmente, ya que escuchar la forma en que el aprendiz formula las palabras escritas permite entender su progreso en el aprendizaje. Cabe mencionar que esta estrategia no se limita a los primeros estadios de aprendizaje de la lectura, si no que puede seguir utilizándose en etapas más avanzadas (Cameron, 2001).

Por último, el método global se trata de una filosofía del aprendizaje, que no se centra en enseñar a leer, sino en guiar al alumnado en el proceso de convertirse en lectores independientes. A través de la lectura conjunta de historias, el alumnado toma consciencia de las correspondencias grafema-fonema, de las estructuras que conforman el lenguaje escrito y de cómo este se relaciona con el lenguaje oral, por lo que los materiales auténticos resultan de gran importancia (Celce-Murcia, 2001).

Sin embargo, Brewster, Ellis y Girard (2004) defienden que se debe utilizar un enfoque equilibrado que mezcle métodos fónicos para trabajar la conciencia fonémica, fonológica y morfológica, el enfoque mirar y decir (*look and say*), para promover el reconocimiento visual de palabras comunes, lo cual facilita la lectura automática, y la experiencia

lingüística (*language experience*), en donde se creen textos significativos a partir de experiencias personales del alumnado que conecten lo oral con lo escrito. Esta conexión entre la oralidad y la escritura es de gran importancia, ya que Cameron (2001) señala que en las primeras etapas solo deben enseñarse palabras escritas que el alumnado ya conozca oralmente y, en caso de que aparezcan palabras nuevas, se deben explicar previamente o deben entenderse por el contexto. Esta autora también señala que leer una frase que contiene palabras conocidas previamente hará que dichas palabras se retengan más fácilmente en la memoria a corto plazo mientras se construye el significado de la oración.

Generalmente, se utilizan ayudas visuales y juegos para fortalecer la relación entre letras, palabras e imágenes. Al principio, solo se utilizan imágenes, y paulatinamente se van introduciendo las palabras con, por ejemplo, las *flashcards*, ya que las imágenes se siguen usando como apoyo en las siguientes etapas de la adquisición de la lengua meta (Brewster, Ellis y Girard, 2004).

Una vez superadas las primeras etapas de adquisición de la lectura en la lengua meta, el alumnado comienza a usarla como un método de aprendizaje. Los textos sencillos, como diálogos, descripciones, instrucciones o historias cortas, ayudan a los aprendices a adquirir nuevo vocabulario y estructuras gramaticales, además, en la mayoría de las ocasiones incluyen imágenes, lo cual facilita la comprensión (Brewster, Ellis y Girard, 2004).

Respecto a las estrategias que se utilizan en etapas más avanzadas, existen varias y se utilizan unas u otras en función del propósito que se quiera cumplir con la lectura. Las estrategias utilizadas para obtener una idea general de un texto no son las mismas que para obtener detalles específicos. Normalmente, se utiliza un enfoque que divide las actividades en tres etapas: pre, durante y post lectura (Brewster, Ellis y Girard, 2004).

En cuanto a las actividades que suelen utilizarse, las más tradicionales son las de rellenar huecos en blanco o contestar preguntas de comprensión, siempre en la etapa de postlectura. Sin embargo, existen otro tipo de actividades, denominadas DARTS (*Directed Activities Related to Texts*) (Brewster, Ellis y Girard, 2004), centradas en el significado y en los procesos y resultados de la lectura. Este tipo de actividades están compuestas por dos subtipos: actividades de reconstrucción, donde el alumnado debe relacionar diálogos con personajes específicos o predecir la siguiente frase, por ejemplo;

y actividades de análisis, en las que el estudiantado tiene que buscar información específica y organizarla de una forma determinada (Brewster, Ellis y Girard, 2004).

Por lo tanto, los enfoques y métodos utilizados para la enseñanza de la lectura en inglés como una segunda lengua o como una lengua extranjera son variadas, y la selección de una u otra dependerá en gran medida de las necesidades y características de cada estudiante. Como es de esperar, el alumnado con dislexia que está aprendiendo a leer en inglés presentará grandes dificultades, por lo que resulta relevante indagar sobre cómo abordar esta problemática.

#### **b. La enseñanza de la lectura en inglés enfocada en la dislexia**

El proceso de adquisición de la lectura es uno de los más afectados por la dislexia. Por ello, es necesario llevar a cabo una serie de estrategias que faciliten el proceso al alumnado con este trastorno. Entonces, resulta evidente que este tipo de estudiantado necesitará apoyo en el proceso de adquisición de la lectura en una lengua extranjera también. Esta necesidad de adaptar la enseñanza se respalda en los conceptos planteados por Gardner con su teoría de las inteligencias múltiples, que se explicará más adelante. Esta teoría subraya la importancia de seleccionar enfoques metodológicos que respondan a las características del alumnado y al contexto de enseñanza, especialmente cuando se trata de estudiantes con necesidades específicas. En esta línea, la adaptación de estrategias al perfil del estudiante con dislexia resulta fundamental, tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera.

En la adquisición de la lectura en la lengua materna, las estrategias se suelen centrar en tres categorías: materiales, metodología y evaluación. Además, es muy importante otorgar ayuda individualizada a estos alumnos, promover la idea de que los errores son parte del proceso de aprendizaje, evaluar sus procesos en base al nivel inicial y no al nivel de los demás alumnos, segmentar las tareas, centrarse en el aumento de su autoestima, etc. (Pérez y Caurcel, 2016).

Asimismo, existen programas y estrategias desarrolladas específicamente para ayudar al alumnado con dislexia a adquirir la lectura. Por ejemplo, el método Orton-Gillingham fue creado por el doctor Samuel Orton al principio del siglo XX. Este método es sistemático, secuencial, multisensorial, sintético y basado en el método fónico, por lo que le da una gran importancia a la conciencia fonológica, a la correspondencia grafema-fonema, las sílabas, la morfología, la sintaxis y la semántica. No obstante, la principal característica

es que se trata de un enfoque multisensorial, que involucra actividades visuales, auditivas y kinestésicas, e individualizado a las necesidades de cada estudiante (Ritchey y Goeke, 2006).

Desde estos primeros programas, se han ido creando más modelos para la intervención de la dislexia, entre los que destacan el modelo evolutivo y el modelo cognitivo. El modelo evolutivo se basa en el sistema de procesamiento de abajo hacia arriba (*bottom-up*) y se centra en integrar el reconocimiento de los fonemas y de los grafemas con la búsqueda de significados verbales en el texto para facilitar su comprensión. Es decir, estas estrategias se centran en la búsqueda del significado. Respecto al modelo cognitivo, este se basa en el sistema de procesamiento de arriba hacia abajo (*top-down*) y consiste en enseñar a los sujetos con dislexia a analizar sus propios procesos cognitivos (Etchepareboda, 2003). Dentro de este modelo se encuentran las intervenciones fonológicas, basadas en enseñar explícitamente la correspondencia grafema-fonema y en el entrenamiento fonológico, las cuales son las más respaldadas empíricamente y resaltan como las más eficaces (Salceda y Alonso, 2016).

Partiendo de las estrategias y modelos previamente explicados, Camacho-Conde y Filgueira-Álvarez (2019) recomiendan fomentar el pensamiento crítico, enseñando al alumnado a interactuar activamente con los contenidos impartidos. Este enfoque permite que los estudiantes no solo memoricen información, sino que desarrollen habilidades de análisis, interpretación y aplicación del conocimiento en contextos diversos. El aprendizaje basado en problemas, por otro lado, promueve la adquisición de conocimientos a partir de preguntas iniciales que, además de orientar el proceso, estimulan la formulación de nuevas interrogantes. Asimismo, el aprendizaje basado en competencias permite integrar conocimientos, habilidades y actitudes, promoviendo el desarrollo de destrezas prácticas y la consolidación de hábitos de estudio y trabajo autónomo. El aprendizaje por proyectos, por su parte, facilita la adquisición de competencias clave mediante el desarrollo de tareas que ofrecen soluciones a problemas reales.

También es fundamental el refuerzo positivo y la acción tutorial, ya que permiten orientar, reconducir el aprendizaje y mantener una actitud activa y motivada por parte del estudiante. La asignación de tareas sencillas y progresivas favorece la autoconfianza, ya que permite que el alumno perciba sus avances de manera tangible. Complementariamente, se recomienda aportar material audiovisual como vídeos,

gráficos, fichas o listas, que enriquezcan la comprensión de los contenidos (Camacho-Conde y Filgueira-Álvarez, 2019).

De nuevo, el empleo de estrategias multisensoriales, así como el uso de palabras clave, gestos, variaciones de entonación y señales visuales, contribuye a reforzar la atención y la memoria. Finalmente, es importante ajustar el nivel de dificultad de las tareas según las capacidades del alumno, manteniendo a su vez una coherencia en las pautas y exigencias, lo cual aporta claridad y estructura al proceso de aprendizaje (Camacho-Conde y Filgueira-Álvarez, 2019).

En el marco de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, y más concretamente en la enseñanza de la lectura, existen algunas recomendaciones específicas. El Consejo Nacional de Investigación de Estados Unidos (Snow, Burns y Griffin, 1998, como se citó en Lodej, 2016) propuso una serie de recomendaciones para las escuelas de Educación Primaria, entre las que destaca las incorporaciones al currículo de primer a tercer grado: instrucción explícita de los fonemas, las palabras más frecuentes y el deletreo; promoción de la lectura independiente; fomento del deletreo de palabras complicadas; uso de imágenes y contexto; promoción de las estrategias de comprensión (resumir, predecir e inferir); mayor tiempo, materiales y recursos para la lectura independiente y asistida; y promoción de la lectura fuera del aula. Además, Lodej (2016) subraya la importancia de adquirir la lectura en la primera lengua antes de tratar de adquirirla en la lengua extranjera y de centrarse en la oralidad durante este período previo a la lectura. Asimismo, el Panel de Lectura Nacional (2000, como se citó en Lodej, 2016) señala que las estrategias que han demostrado mayor efecto en la mejora de la lectura son la calidad y cantidad de horas de instrucción.

En esta línea, la teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1993, como se citó en Richards y Rodgers, 2010), ofrece un marco conceptual valioso para diseñar intervenciones inclusivas. Esta teoría propone que la inteligencia más allá de ser un constructo unitario, se trata de un espectro que en diversas formas: lingüística, musical, kinestésica, interpersonal, intrapersonal, entre otras. En el aprendizaje de lenguas, no solo interviene la inteligencia lingüística, sino también otras como la musical, mediante aspectos como el rimo o el tono; la kinestésica, con el movimiento corporal; o la interpersonal, al interactuar con otros. Así, desde una perspectiva de inteligencias múltiples, el aprendizaje de la lectura en inglés para estudiantes con dislexia puede enriquecerse notablemente si se incorporan actividades multisensoriales que aprovechen

distintas vías de acceso al conocimiento. Asimismo, el estudiantado con dislexia podría beneficiarse de un enfoque metodológico mixto, que englobe metodologías de enseñanza del inglés y estrategias de compensación de la lectura típicamente usadas en la adquisición de la lengua materna, así como de actividades diversas que atiendan a todo tipo de necesidades, gustos e intereses.

#### **4. Propuesta de intervención**

Tras la revisión de la literatura científica en referencia a la dislexia, la adquisición de la lectura en una primera y segunda lengua y cómo ambos factores se relacionan, se propone una propuesta de intervención educativa dirigida al alumnado con dislexia de un aula de inglés en la etapa de Educación Primaria.

##### **4.1. Introducción**

Esta propuesta de intervención didáctica se centra en facilitar el proceso de adquisición de la lectura en inglés a alumnado con dislexia fonológica de 3º de Educación Primaria. El nivel de los textos y de las actividades se corresponde a un nivel Pre-A1 según el Volumen Complementario del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2020).

El motivo por el que se ha seleccionado específicamente la dislexia fonológica para la realización de esta propuesta didáctica se debe a que es el subtipo de dislexia más estrechamente relacionado con la incapacidad para relacionar la estructura fónica de las palabras con su correspondiente grafema. De esta forma, las personas con dislexia fonológica presentan grandes dificultades para leer palabras poco conocidas o pseudopalabras (Lorenzo, 2011). Por ello, se deduce que este tipo de alumnado presentará grandes dificultades a la hora de leer palabras en inglés, ya que no forman parte de su léxico cotidiano.

Por otro lado, cabe destacar la importancia de la intervención temprana en los trastornos educativos, en este caso de la dislexia. Diversos estudios han demostrado que el entrenamiento explícito y sistemático en tareas de lectura y de conciencia fonémica potencian el aprendizaje lector, así como que cuanto menor es la edad de inicio de la intervención, mayores son los resultados (Hernández-Valle y Jiménez, 2001; Favila y Seda, 2010). Retomando lo explicado previamente, es muy importante que en los primeros estadios de la adquisición de una lengua extranjera el foco sea el lenguaje oral



y la necesidad de una buena base lectora en la L1, por lo que el segundo ciclo es el momento indicado para introducir la lectura en L2.

Debido a que las principales dificultades que presenta este tipo de dislexia están relacionadas con la lectura, esta propuesta se centrará en esta habilidad del lenguaje. La comprensión lectora, de acuerdo con el Volumen Complementario del MCER (2020, pp.65-71), incluye textos escritos y signados y divide las categorías en función del propósito de la lectura y del tipo de género textual. Por ello, divide la lectura en las siguientes categorías: leer correspondencia, leer para orientarse, leer en busca de información y argumentos, leer instrucciones y leer por placer. Los descriptores de cada una de estas categorías varían en función del nivel de dominio del idioma.

Según el MCER, el nivel Pre-A1 supone la comprensión de palabras conocidas acompañadas de imágenes, ya sea, por ejemplo, la carta de un restaurante o un libro ilustrado. Para la lectura de correspondencia, este nivel se basa en comprender información esencial sobre el evento del que se habla en una carta, tarjeta o correo electrónico, además de entender horas y lugares en notas o mensajes de texto sencillos. Respecto a leer para orientarse, supone comprender señales sencillas y cotidianas y encontrar información en pósteres, folletos, avisos, letreros y carteles. En la lectura para encontrar información y argumentos, se comprende material informativo sencillo con imágenes y palabras cotidianas. Por último, en la lectura de instrucciones se entienden las que son breves y sencillas, acompañadas de imágenes y enmarcadas en un contexto conocido. Leer por placer no se da en este nivel. Además, la estrategia de comprensión utilizada en el nivel Pre-A1 es deducir el significado de una palabra a partir de las ilustraciones que la acompañan (Consejo de Europa, 2020, pp. 66-71).

Esto se alinea con lo establecido por el Decreto 66/2022, que establece el currículo de Educación Infantil y Primaria en Cantabria. En la normativa educativa se establece una competencia específica relacionada con la comprensión lectora en la lengua extranjera, la competencia específica número 1. Dicha competencia se relaciona con la comprensión general y específica de textos breves y sencillos a través del uso de estrategias y de otros tipos de apoyo. Concretamente, en el segundo ciclo, los criterios de evaluación establecen que el alumnado debe reconocer y comprender el sentido global de textos sencillos relacionados con temas frecuentes, cotidianos y relevantes para su día a día, expresados de forma comprensible, clara y en lengua estándar; así como seleccionar y planificar las

estrategias necesarias para comprender información explícita en textos breves y sencillos (Decreto 66/2022, p.140, 146-147).

Esta propuesta parte de un marco de educación inclusiva, por lo que se utilizará el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), con el objetivo de garantizar el acceso, la participación y el éxito de todos los estudiantes (Rivas y Martínez, 2023). Esta metodología está enfocada en mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo que se basa en la neurociencia (CAST, 2018).

Las pautas que establece el DUA para atender a la diversidad en el alumnado son: proporcionar múltiples medios de representación, múltiples formas de acción y expresión, y múltiples formas de compromiso. Estas pautas sirven para reducir las barreras y maximizar las oportunidades de aprendizaje de todo el estudiantado, a pesar de sus diferencias (CAST, 2018). De esta forma, el alumnado con discapacidades, dificultades del aprendizaje o con diferencias culturales también se puede ver atendido y tener éxito en el proceso de aprendizaje (Jiménez, 2017).

Además, se utilizará una metodología multisensorial, ya que es un método útil para la enseñanza de la lectura a alumnado con dislexia u otros trastornos del aprendizaje. Este método consiste en emplear materiales visuales, auditivos, kinestésicos y táctiles simultáneamente. De esta forma, se activan todos los sentidos durante el aprendizaje, lo cual provoca que la información se procese mediante diversos canales sensoriales y, por ende, el aprendizaje sea más efectivo. Diversos estudios respaldan esta teoría, pues demuestran que, con este método, las conexiones neuronales son más fuertes y potencian la memoria (Fujita, 2024). Shaywitz y Shaywitz (2005) demostraron que el alumnado con dislexia se ve beneficiado por la combinación de actividades visuales, auditivas y kinestésicas-táctiles, pues interiorizan y retienen mejor la información cuando ven, escuchan, dicen o tocan las letras y las palabras, lo cual mejora su fluidez y comprensión. Asimismo, otros estudios han demostrado que este método es de gran utilidad para enseñar la conciencia fonológica, ya que se crea una comprensión más profunda de las relaciones entre los sonidos y las letras (Birsh, 2011).

El uso de estas metodologías se ve respaldado por lo establecido en el Decreto 66/2022. En la competencia específica número 1 de la asignatura de lengua extranjera se detalla que las estrategias utilizadas para trabajar la comprensión se deben adecuar al desarrollo psicoevolutivo y a las necesidades del alumnado. Para ello, se pueden utilizar distintos

tipos de apoyo, entre los que destacan el uso de lenguaje no verbal, imágenes o la repetición (p. 140).

Por otro lado, el formato del texto es otro factor que debe tenerse en cuenta. Diversos estudios demuestran que ciertas fuentes tipográficas son más beneficiosas para las personas con dislexia que otras, pues favorecen la rapidez en la lectura. Rello y Baeza-Yates (2013) realizaron un estudio que demostró que un tamaño de letra de 18 puntos y las fuentes Courier y Helvética favorecen la fluidez lectora; mientras que Cummingham (2012) recomienda Comic Sans, Arial, Helvética, Verdana o Tahoma. Esta autora además defiende que utilizar contenidos claros, frases de entre 10 y 15 palabras, párrafos cortos y texto gris sobre fondo blanco oscuro es igualmente beneficioso.

De acuerdo con las categorías en las que se divide la comprensión lectora en el volumen complementario del MCER, esta propuesta adaptará las actividades dirigidas a cada tipo de texto (correspondencia, instrucciones, etc.) siguiendo las metodologías previamente indicadas. Así, la intervención se dividirá en: leer correspondencia, leer para orientarse, leer en busca de información y argumentos y leer instrucciones. Cada apartado contará con una adaptación enfocada al alumnado con dislexia fonológica y un ejemplo de cómo se llevaría a la práctica.

#### **4.2.Objetivos**

Esta propuesta pretende lograr la consecución del siguiente objetivo general:

- Ayudar al alumnado con dislexia a adquirir la lectura en inglés al mismo nivel que sus compañeros de aula.

Para ello, se desarrollan una serie de objetivos específicos:

- Adaptar el formato y la estructura del texto para facilitar su comprensión al alumnado con dislexia.
- Adecuar las actividades para facilitar su ejecución al alumnado con dislexia.
- Aportar un enfoque multisensorial al aprendizaje de la lectura.
- Adoptar un método mixto de enseñanza-aprendizaje para atender las distintas necesidades y características de todo el alumnado.

#### **4.3.Desarrollo de la propuesta**

Partiendo de las metodologías de enseñanza de la lectura en inglés, multisensoriales y el diseño universal de aprendizaje y considerando los objetivos previamente explicados, se desarrolla la propuesta de intervención educativa dirigida a la enseñanza de la lectura en inglés a alumnado con dislexia de 3º de Educación Primaria.

No obstante, todas las categorías, a pesar de presentar adaptaciones específicas para cada una, seguirán el mismo esquema. Este esquema consiste en dividir las actividades en prelectura, durante la lectura y poslectura. En las actividades previas, se introducirá el tema y se explicará el vocabulario clave; además, se leerá el enunciado de las preguntas poslectura para identificar en qué aspectos deben centrarse durante la lectura. Mientras leen el texto, deben subrayar e identificar las frases, imágenes o segmentos que son más relevantes, en función de lo que han trabajado previamente. Por último, se responderán preguntas de comprensión y se realizarán actividades específicas de cada categoría, que pueden incluir el trabajo de otras destrezas, como la escritura o la comprensión oral.

Otro aspecto que las adaptaciones tendrán en común, independientemente de la categoría, es el formato del texto. Debido a que la fuente Helvética se repite en la literatura científica como la fuente más eficaz en la facilitación de la lectura en alumnado con dislexia (Rello y Baeza-Yates, 2013; Cummingham, 2012), los textos se modificarán a esa fuente y tendrán un tamaño de letra correspondiente a 18 puntos. Además, siguiendo las recomendaciones de Cummingham (2012), el color de la fuente, generalmente, será gris y el del fondo se mantendrá blanco.

Cabe destacar que el único aspecto dedicado exclusivamente al alumnado con dislexia es el del formato del texto. El resto de las actividades se llevarán a cabo a nivel de aula y las realizará todo el alumnado, con o sin dislexia, siguiendo los principios de la escuela inclusiva. No obstante, se contará con un especialista en Pedagogía Terapéutica o en Audición y Lenguaje para dar apoyo al alumnado con dislexia.

El idioma utilizado será mayoritariamente el inglés. Sin embargo, se podrá utilizar la lengua materna cuando sea necesario para asegurar la comprensión de las actividades a realizar.

#### **a. Leer correspondencia**

Esta categoría consiste en la comprensión de la información contenida en correspondencia, ya sea carta, tarjeta, postal o correo electrónico. Por ello, las actividades

de prelectura se centrarán en familiarizar al alumnado con este formato textual, así como con el vocabulario clave que se encuentre en el texto.

Se explicará explícita e individualmente cada sección del texto (saludo, cuerpo, despedida) y las convenciones formales de este tipo de textos, como el lugar donde se posiciona la fecha o las fórmulas de despedida. El vocabulario clave se enseñará con el uso de imágenes para identificar su significado. Además, se incidirá en la pronunciación de dichas palabras clave mediante la escucha y repetición. Como se ha explicado anteriormente, se leerán las actividades correspondientes a la poslectura, con lo que se facilitará la comprensión y la búsqueda de información.

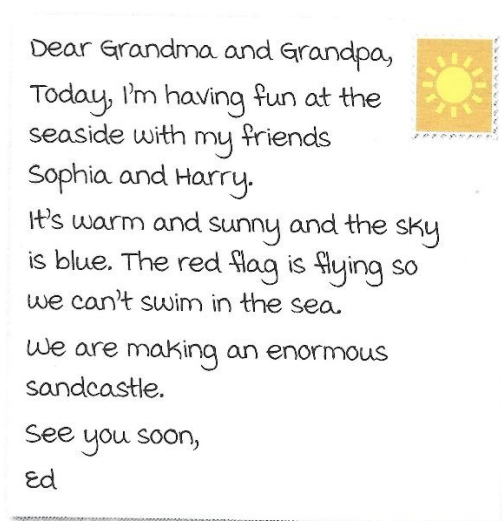
Durante la lectura, cada sección del texto tendrá un código de color para facilitar su identificación. Asimismo, las palabras de vocabulario trabajadas anteriormente aparecerán en negrita. El texto se leerá tres veces. La primera de ellas, el docente leerá el texto lentamente y en voz alta y clara, incidiendo en la pronunciación, de forma que el alumnado pueda relacionar las formas escritas con sus correspondientes fonemas. Después, el alumnado realizará una lectura individual silenciosa y, finalmente, volverán a leer el texto para encontrar y subrayar la información relevante en función de las actividades de poslectura.

Por último, se realizarán ejercicios de comprensión lectora e identificación de vocabulario, así como de pronunciación. Teniendo en cuenta que leer el texto habrá supuesto un nivel de exigencia alto en el alumnado, estas actividades estarán más centradas en la oralidad y la manipulación, con gran importancia en los elementos lúdicos.

Las actividades variarán en función del texto y de su formato (carta, tarjeta, postal o correo electrónico). Sin embargo, todos ellos tienen en común que se debe encontrar información acerca de un evento, horas o lugares. Por lo tanto, las actividades de comprensión pueden consistir en proporcionarles una serie de imágenes, entre las que tienen que identificar cuál se corresponde con el contenido de la carta. Otra actividad puede consistir en elegir qué vestimenta es la más adecuada para el evento al que ha sido invitado. Para trabajar el reconocimiento de las palabras escritas, se pueden realizar juegos que impliquen el uso de los sentidos. Una forma de involucrar el tacto es mediante el uso de palabras en relieve, las cuales tienen que identificar con los ojos cerrados y palpando la palabra. Otra actividad multisensorial para el reconocimiento de vocabulario es dibujar en la espalda de un compañero una silueta que se corresponda a la palabra del

vocabulario, la cual tiene que identificar. Además, para trabajar la pronunciación se puede jugar al “Teléfono escacharrado”, donde el docente inicie la cadena con una palabra clave del texto y el alumnado tenga que susurrársela al siguiente compañero, así consecutivamente hasta el final, donde el último tenga que pronunciar la palabra. Respecto al trabajo de la conciencia fonológica, otro aspecto de gran relevancia en relación con la pronunciación y, además, que supone una problemática para el alumnado con dislexia, se realizará mediante actividades como las cajas de Elkonin, bingo fonológico, encontrar el distinto, etc.

### Ejemplo



Texto extraído del libro *Kids Can! Level 3 Activity book* (Ormerod y Shaw, 2021, p.62)

#### Leer correspondencia. Adaptación para alumnado con dislexia

Dear Grandma and Grandpa,

Today, I'm having fun at the

**seaside** with my friends Sophia and Harry.

It's **warm** and **sunny** and the sky is blue.

The **red flag** is flying so we can't swim in the **sea**.

We are making an enormous **sandcastle**.

See you soon,

Ed

<b>Actividades de prelectura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicación del uso de “<i>Dear</i>” al inicio de las cartas o postales, seguido del nombre de la persona a la que se dirige la correspondencia. Enseñar la primera línea del texto, en color azul, y preguntar al alumnado a quién creen que se dirige esta carta.</li> <li>- Explicación de las fórmulas de despedida en las cartas o postales y la firma con tu nombre al final de estas. Enseñar las últimas líneas del texto, en color rojo, y preguntar qué frase ha utilizado para despedirse y el nombre del autor de la carta.</li> <li>- Mostrar <i>flashcards</i> con las imágenes y la palabra correspondiente para cada palabra en negrita del texto (véase anexo 1). Primero, el docente dice la palabra y el alumnado la repite. Después, el docente muestra las imágenes y es el alumnado quien dice la palabra.</li> </ul>
<b>Durante la lectura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura y comprensión de las actividades de poslectura.</li> <li>- Lectura conjunta. El docente lee el texto en voz alta.</li> <li>- Lectura individual. Primero, el alumnado lee por su cuenta y, después, realiza otra lectura en la que subraya lo más importante.</li> </ul>
<b>Actividades de poslectura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades de comprensión lectora (véase anexo 2).</li> <li>a) Se muestran unas imágenes y el alumnado tiene que elegir qué imagen se corresponde con la escena descrita en la carta.</li> <li>b) Se muestran distintas imágenes de complementos y el alumnado tiene que seleccionar cuáles se necesitan en el lugar donde se encuentra Ed.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades de reconocimiento de palabras y conciencia fonológica.</li> <li>a) El alumnado se dividirá en parejas. Primero, un miembro de la pareja escribirá en la espalda de su compañero una palabra del vocabulario (puede tener delante la forma escrita para no equivocarse o recibir ayuda del docente), quien tendrá que decir en alto de qué palabra se trata. Los errores se corregirán de forma conjunta después de la actividad, sin señalar quién ha cometido cada error.</li> <li>b) Se realizará la actividad de las cajas de Elkonin. Para ello, el docente escribirá una palabra del texto (por ejemplo, <i>sea</i>) en la pizarra. El alumnado deberá dibujar tantas cajas como fonemas haya en la palabra. Por ejemplo, en el caso de <i>sea</i> tendrán que dibujar dos cajas, una para el fonema /s/ y otra para el fonema /i:/, a pesar de que la palabra tenga tres letras.</li> </ul>
--	--

### **b. Leer para orientarse**

Esta lectura implica tanto una lectura superficial, o *skimming*, como una lectura selectiva o puntual, denominada *scanning*. *Skimming* permite al lector obtener una idea general del contenido del texto con una lectura rápida, mientras que *scanning* se enfoca en buscar datos específicos dentro del texto. Este tipo de lectura se aplica a materiales breves y funcionales, tales como carteles informativos, avisos públicos, letreros, folletos promocionales, panfletos explicativos, entre otros. En este contexto, el objetivo principal es identificar de manera rápida y eficaz información relevante o esencial, como pueden ser horarios de apertura y cierre, tarifas de entrada, direcciones, nombres de lugares o eventos, entre otros detalles útiles para la vida cotidiana. En el nivel Pre-A1, los estudiantes comienzan a familiarizarse con señales simples del entorno, tales como “aparcamiento”, “comedor”, “prohibido fumar”, “entrada”, “salida”, entre otras. Además, se les enseña a localizar información básica sobre lugares, horarios o precios dentro de



pósteres, letreros, avisos u otros textos breves y visuales que son comunes en la vida diaria.

Debido a las características específicas de este tipo de textos, las actividades de prelectura deben estar diseñadas para que el alumnado se familiarice, de forma guiada y progresiva, con esta tipología textual. Esto incluye la observación y el análisis de cómo se presenta habitualmente la información en materiales como carteles, pósteres, avisos y folletos, teniendo en cuenta elementos visuales como iconos, colores, tipos de letra o estructuras habituales (por ejemplo, encabezados llamativos y listas de información). Asimismo, tal como ocurre en la anterior categoría de comprensión lectora, se pondrá un énfasis especial en la enseñanza explícita del vocabulario relacionado con estos textos. Esta enseñanza se hará mediante imágenes representativas, dinámicas de repetición oral, juegos de asociación y otras estrategias que favorezcan la retención del léxico. Además, antes de la lectura, también se leerán y explicarán cuidadosamente los enunciados de las actividades de poslectura, para que los estudiantes tengan una idea clara del propósito de la tarea y puedan anticipar la información que necesitarán localizar.

Durante el proceso de lectura, se retomará el vocabulario trabajado previamente, el cual aparecerá destacado en negrita dentro del texto para facilitar su identificación y reconocimiento. La lectura del texto se llevará a cabo en tres fases complementarias. En primer lugar, el docente leerá el texto en voz alta, de manera clara y pausada, haciendo especial énfasis en la pronunciación de las palabras clave y en la entonación general. En segundo lugar, los estudiantes realizarán una lectura individual en silencio, lo que les permitirá concentrarse en la decodificación y comprensión del texto a su propio ritmo. Por último, se volverá a leer el texto, esta vez con la intención de subrayar o resaltar la información más relevante en función de las preguntas y tareas propuestas en las actividades de poslectura. Esta última fase permite consolidar la comprensión e integrar el nuevo vocabulario en un contexto significativo.

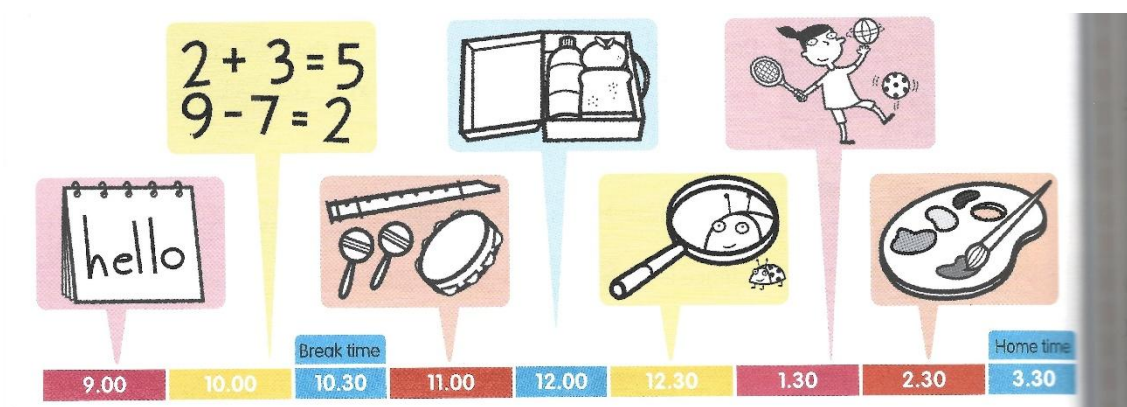
Al finalizar la lectura, se propondrán una serie de ejercicios orientados a evaluar y reforzar la comprensión lectora del alumnado, así como su capacidad para identificar el vocabulario trabajado. Estos ejercicios incluirán preguntas orales y escritas, actividades de pronunciación, dinámicas de conciencia fonológica y ejercicios que promuevan el uso del lenguaje en situaciones comunicativas reales. Se dará especial importancia al desarrollo de la oralidad, fomentando la interacción a través de juegos, dramatizaciones,

actividades con materiales manipulativos y ejercicios lúdicos que sitúen al alumno en contextos similares a los de la vida real. Por ejemplo, se pueden plantear actividades donde los estudiantes deban encontrar información específica relacionada con horarios o eventos. Una tarea posible sería la de analizar un horario y decidir si tienen tiempo libre para realizar otra actividad en un momento determinado, promoviendo así la toma de decisiones basada en la comprensión del texto.

De manera similar, se puede trabajar la comprensión visual con ejercicios en los que se presenten diversas imágenes, y el alumnado deba seleccionar aquella que se relaciona con un evento descrito en un cartel o folleto. En el caso de los horarios, una actividad útil sería ordenar una secuencia de imágenes según el orden de los eventos o actividades programadas. También se puede fomentar el trabajo cooperativo dividiendo al estudiantado en pequeños grupos para que elaboren sus propios carteles informativos, cartas de restaurante, horarios semanales, etc. Durante esta actividad, deberán utilizar las palabras del vocabulario aprendido, así como algunas nuevas que podrán buscar en un diccionario. Posteriormente, cada grupo presentará su trabajo oralmente ante el resto de la clase, explicando su contenido y justificando sus elecciones. Con esto, se trabaja la comprensión y el uso del vocabulario, así como la expresión oral y escrita, la creatividad y el trabajo en equipo.

En lo referente a las actividades de reconocimiento de palabras y pronunciación, se volverán a emplear estrategias basadas en los sentidos, como aquellas ya explicadas anteriormente: por ejemplo, utilizar tarjetas con palabras en relieve que el alumnado pueda tocar y reconocer, o juegos como el “Teléfono Escacharrado”, donde se enfatiza la escucha atenta y la pronunciación correcta. Finalmente, en cuanto a las actividades específicas de conciencia fonológica, se continuará trabajando con las dinámicas mencionadas en el apartado anterior, las cuales incluyen segmentación de sílabas, identificación de sonidos iniciales y finales, rimas y otras tareas que contribuyen al desarrollo de habilidades metalingüísticas necesarias para la alfabetización inicial.

## Ejemplo



Texto extraído de *All About Us Now Activity Book Pack* (Reilly, Bazo y Peñate, 2022, p. 24)

Leer para orientarse. Adaptación para alumnado con dislexia	
Actividades de prelectura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicación explícita del vocabulario de las asignaturas y actividades del horario escolar: <i>English, Maths, Music, break, lunch</i>, etc. con <i>flashcards</i> (véase anexo 3). Primero, el docente dice la palabra y el alumnado la repite. Después, el docente muestra las imágenes y es el alumnado quien dice la palabra.</li> <li>- Explicación explícita de cómo se leen las horas en inglés: <i>o'clock</i> y <i>half past</i>. Se usarán</li> </ul>

	<p><i>flashcards</i> (véase anexo 4) con relojes que muestran las horas que aparecen en el texto. El docente dirá la hora que aparece en el reloj y el alumnado la repetirá. Después, el docente mostrará la imagen y el alumnado dirá la hora.</p>
<b>Durante la lectura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura y comprensión de las actividades de poslectura.</li> <li>- Lectura conjunta. El docente lee el texto en voz alta.</li> <li>- Lectura individual. Primero, el alumnado lee por su cuenta y, después, realiza otra lectura en la que subraya lo más importante.</li> </ul>
<b>Actividades de poslectura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades de comprensión lectora. <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Relacionar el nombre de la asignatura con la imagen que la representa (véase anexo 5).</li> <li>b) Ordenar las asignaturas en el orden en el que tienen lugar en el texto. Aparece solo la palabra escrita (véase nuevamente el anexo 5).</li> <li>c) El docente hace preguntas en gran grupo y el alumnado responde oralmente: <i>at what time is it Maths? At what time do we go home?</i></li> <li>d) Escribir su propio horario en inglés de manera individual.</li> </ul> </li> <li>- Actividades de reconocimiento de palabras y conciencia fonológica. <ul style="list-style-type: none"> <li>a) El docente les entrega fichas de madera con letras escritas. El alumnado debe ordenarlas para crear las palabras de vocabulario, es decir, las distintas asignaturas.</li> <li>b) Juego de palmadas. El alumnado debe de dar tantas palmadas como fonemas escuchen en la palabra. Por ejemplo, en <i>Maths</i>, el conjunto de letras <i>th</i> se pronuncia en un único fonema (/θ/).</li> </ul> </li> </ul>

### **c. Leer en busca de información y argumentos**

Este tipo de lectura, a diferencia de las lecturas superficiales o selectivas, requiere un análisis más detenido y reflexivo del texto, ya que tiene un propósito comunicativo y cognitivo. Es una lectura intensiva, en la que el lector debe comprender la información general y los matices del lenguaje, la organización del texto y los detalles importantes. En el nivel Pre-A1, este tipo de lectura implica enfrentarse a materiales informativos sencillos, pero significativos, como puede ser la carta de un restaurante o una historia ilustrada. Estos textos, aunque breves, ofrecen una oportunidad valiosa para desarrollar habilidades de comprensión lectora en contextos reales o narrativos que resultan cercanos y atractivos para el alumnado. Por esta razón, las actividades de prelectura deben centrarse especialmente en la introducción y práctica del vocabulario que aparecerá en el texto. Esta etapa es crucial, ya que la comprensión global del contenido depende en gran medida de que el alumnado reconozca y entienda las palabras clave. Si no se cuenta con una base léxica suficiente, la tarea de comprender el texto se vuelve mucho más difícil y frustrante.

Además, en el caso específico de las historias ilustradas, que suelen presentar una estructura narrativa básica, se dedicará un tiempo a explicar y ejemplificar la estructura narrativa tradicional compuesta por tres partes: el inicio, el nudo y el desenlace. Esta explicación permitirá a los alumnos anticipar el tipo de información que encontrarán en cada parte de la historia y les dará una guía clara para organizar su comprensión. Este trabajo estructural, junto con la enseñanza del vocabulario, servirá como andamiaje. Como en las categorías anteriores, también se procederá a la lectura y análisis de los enunciados de las actividades de poslectura, con el fin de preparar al alumnado para lo que se espera de ellos tras la lectura del texto.

Durante la lectura propiamente dicha, las palabras de vocabulario que se hayan trabajado previamente aparecerán destacadas en negrita dentro del texto. Esta estrategia visual facilita el reconocimiento de los términos y refuerza su memorización, al tiempo que reduce la carga cognitiva del alumno durante la lectura. En el caso de las historias narrativas, se utilizará, además, un código de colores específico para marcar las distintas partes de la estructura narrativa (inicio, nudo y desenlace). Esta codificación facilita la identificación y comprensión de cada sección de la historia y ayuda a desarrollar la conciencia estructural del texto, lo que promueve una lectura más organizada y significativa. Al igual que en las anteriores situaciones de lectura, el texto será leído tres

veces. En la primera ocasión, el docente leerá en voz alta, de forma pausada y clara, con una pronunciación cuidada y expresiva, para ofrecer un modelo oral correcto y atractivo. Posteriormente, el alumnado realizará una lectura individual silenciosa, en la que se centrará en decodificar el texto y en comprender su significado. En la tercera lectura, volverán a leer el texto, esta vez con el objetivo de subrayar o identificar la información más relevante en función de las actividades planteadas a continuación.

En la fase de poslectura, se realizarán una serie de actividades diseñadas para consolidar la comprensión del texto, reforzar el vocabulario trabajado, y seguir desarrollando aspectos relacionados con la pronunciación y la conciencia fonológica. Las actividades de comprensión lectora se adaptarán al tipo de texto trabajado y estarán apoyadas, en muchos casos, por material visual, como imágenes o ilustraciones, que ayuden a contextualizar y facilitar el entendimiento. En el caso de las historias, por ejemplo, las tareas podrán consistir en identificar la idea principal del texto, hacer un resumen breve, ordenar imágenes que representen distintas partes del relato, identificar al personaje principal entre varias opciones de imágenes o proponer un título adecuado para la historia. También se les puede invitar a continuar la narración con su propia imaginación, lo cual promueve la producción escrita y la creatividad.

Por otro lado, cuando se trabaje con textos funcionales como una carta de un restaurante, las actividades podrán enfocarse en tareas más prácticas y contextualizadas. Por ejemplo, se puede pedir al alumnado que elija el plato más barato, o que decida qué pedirían si estuvieran comiendo allí, utilizando imágenes como apoyo visual. Estas actividades, además de fomentar la comprensión del texto, permiten al alumnado relacionar lo aprendido con situaciones de la vida real.

En cuanto a las actividades orientadas al reconocimiento de palabras y la mejora de la pronunciación, se retomarán técnicas multisensoriales ya mencionadas, como el uso de tarjetas con palabras en relieve que los estudiantes puedan tocar y leer, o juegos auditivos como el “Teléfono Escacharrado”, donde se trabaja la escucha atenta, la reproducción oral y la discriminación de sonidos. Por último, las actividades destinadas al desarrollo de la conciencia fonológica seguirán las propuestas explicadas en apartados anteriores, tales como la segmentación de palabras en sílabas, la identificación de sonidos iniciales y finales, la búsqueda de rimas o la repetición rítmica de palabras. Estas tareas ayudan al

alumnado a percibir la estructura sonora del lenguaje, lo cual es fundamental en las etapas iniciales del aprendizaje de la lectura.

Ejemplo

Oliver likes pizza with lots of things on it. He likes pizza with olives, tomatoes, sweetcorn, cheese, onions, peppers and tuna, but he doesn't like sausages, pineapple, mayonnaise or spinach.

Texto extraído de *All About Us Now Activity Book Pack* (Reilly, Bazo y Peñate, 2022, p. 34)

Leer en busca de información y argumentos. Adaptación para alumnado con dislexia	
Oliver likes pizza with lots of things on it. He likes pizza with <b>olives, tomatoes, sweetcorn, cheese, onions, peppers</b> and <b>tuna</b> , but he doesn't like <b>sausages, pineapple, mayonnaise</b> or <b>spinach</b> .	
Actividades de prelectura	<ul style="list-style-type: none"><li>- Explicación explícita del vocabulario con pictogramas (véase anexo 6). Primero, el docente dice la palabra y el alumnado la repite. Después, el docente muestra las imágenes y es el alumnado quien dice la palabra.</li><li>- Explicación explícita de la estructura <i>like</i> y <i>don't like</i> con pictogramas (véase anexo 7) y ejemplos propios. El docente enseñará las <i>flashcards</i> usadas anteriormente y preguntará “<i>Who likes ...?</i>” y el alumnado levantará la mano, después preguntará “<i>Who doesn't like...?</i>” y el resto</li></ul>

	<p>levantará la mano. Esta actividad se repetirá con todas las <i>flashcards</i> del vocabulario.</p>
<b>Durante la lectura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura y comprensión de las actividades de poslectura.</li> <li>- Lectura conjunta. El docente lee el texto en voz alta.</li> <li>- Lectura individual. Primero, el alumnado lee por su cuenta y, después, realiza otra lectura en la que subraya lo más importante.</li> </ul>
<b>Actividades de poslectura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades de comprensión lectora. <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Se le entregará al alumnado pequeñas fichas plastificadas con velcro con las mismas imágenes que en las <i>flashcards</i> de vocabulario. Además se les dará una tabla con dos entradas, una para <i>Oliver likes</i> y otra para <i>Oliver doesn't like</i> (véase anexo 8) en la que deben clasificar los alimentos en función de lo que aparece en el texto.</li> <li>b) En una ficha plastificada estará dibujada la pizza de Oliver sin ingredientes y trozos de velcro pegados. El alumnado deberá pegar con el velcro las fichas de los ingredientes en función de los que aparecen en el texto.</li> </ul> </li> <li>- Actividades de reconocimiento de palabras y pronunciación. <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Se le entregará a cada alumno fichas de madera con letras en relieve y las palabras del vocabulario formadas. Con los ojos cerrados, deben identificar la palabra usando el tacto.</li> <li>b) En gran grupo jugarán al “Teléfono Escacharrado”. La primera persona de la fila dirá “<i>I like.../ I don't like</i>” y dirá un alimento, de los que han trabajado previamente. El siguiente deberá repetir el nombre de esa persona y decir</li> </ul> </li> </ul>



	<p>“Name + likes / doesn’t like...”. Esto se repetirá sucesivamente hasta llegar a la última persona de la fila, que lo dirá en alto.</p>
--	---

#### **d. Leer instrucciones**

Esta categoría de lectura se centra en la localización y comprensión de información específica, generalmente de tipo práctico o funcional. Su propósito principal es permitir al lector identificar datos concretos que respondan a una necesidad inmediata, como seguir instrucciones, identificar señales, comprender indicaciones o normas. En el nivel Pre-A1, los textos adecuados a esta categoría incluyen instrucciones breves y acompañadas de ilustraciones, señales básicas o carteles con mensajes claros y cotidianos. Estos textos suelen aparecer en contextos conocidos por el alumnado, como el aula, el hogar o lugares públicos como parques, tiendas o centros de salud, y, por ello, resultan muy útiles para conectar el aprendizaje con situaciones reales y significativas.

Las actividades se enfocarán en la familiarización del alumnado con el vocabulario específico del texto, especialmente aquellas palabras clave que aparecen de forma frecuente en las instrucciones, señales o normas. Este trabajo léxico debe realizarse de manera visual, manipulativa y multisensorial para asegurar una mejor retención. Además, se hará especial énfasis en el reconocimiento de las formas verbales que predominan en esta tipología textual, concretamente el uso del infinitivo en inglés, que cumple una función equivalente al imperativo en castellano. Por ejemplo, en frases como *Open the door* o *Wash your hands*, los verbos se presentan en su forma base, lo que debe explicarse al alumnado con ejemplos claros y mediante dinámicas que fomenten su uso oral.

Durante la fase de lectura, se llevará a cabo una serie de acciones que faciliten la comprensión del texto. Una estrategia clave será la lectura previa de los enunciados correspondientes a las actividades de poslectura, con el objetivo de orientar la atención del alumnado hacia la información relevante que deberá identificar. Esto les permitirá leer con una intención clara y desarrollar desde las primeras etapas una lectura con propósito. Asimismo, las formas verbales trabajadas durante la prelectura aparecerán destacadas en negrita dentro del texto, con el fin de reforzar su reconocimiento visual y su función en el contexto. Como es habitual en todas las categorías, la primera lectura será realizada en voz alta por el docente, asegurándose de emplear una entonación y

pronunciación adecuadas, lo cual servirá de modelo lingüístico. Posteriormente, el alumnado procederá a realizar dos lecturas adicionales: una en silencio, centrada en el significado global del texto, y otra en la que se subrayará la información más relevante de acuerdo con las actividades planteadas.

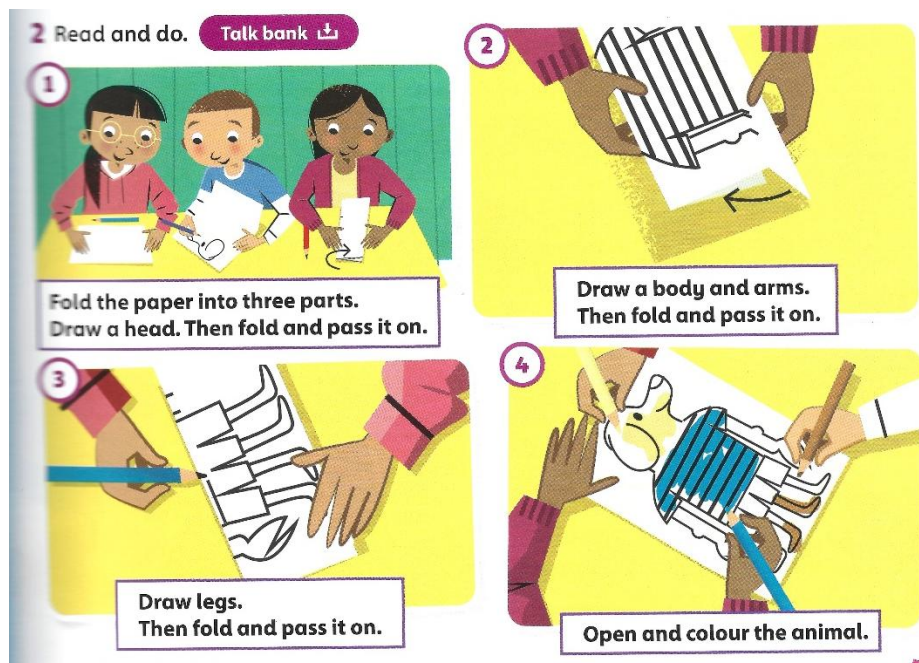
La fase de poslectura incluirá una variedad de actividades orientadas al desarrollo de la comprensión lectora, al reconocimiento de vocabulario y estructuras, y al trabajo de la conciencia fonológica. Estas actividades estarán diseñadas con un enfoque manipulativo y práctico, con el propósito de trasladar el contenido leído al mundo real de los estudiantes. De este modo, se genera una experiencia de aprendizaje más significativa. Si el texto consiste en instrucciones para elaborar un objeto o realizar una acción concreta, se intentará reproducir dicha acción en el aula, siempre que sea posible. Esta transferencia del contenido del texto a la acción concreta fomenta el aprendizaje experiencial, favorece la comprensión y contribuye al desarrollo de habilidades motrices y cognitivas de manera integrada.

En el caso de que el texto consista en señales, prohibiciones o instrucciones que aparecen en espacios públicos (como *No correr*, *No tocar*, o *Empuje*), las actividades de comprensión se centrarán en identificar el contexto en el que estas señales se encuentran normalmente. Para ello, se pueden utilizar imágenes, tarjetas o incluso simular situaciones dentro del aula, promoviendo así la reflexión sobre la utilidad y función social de estos mensajes escritos. Además, aprovechando la naturaleza directiva de estos textos, se pueden llevar a cabo dinámicas lúdicas como *Simon Says*, una actividad muy útil para trabajar no solo la estructura gramatical de las órdenes, sino también la comprensión auditiva, la expresión oral y la rapidez de reacción. Este tipo de juegos promueve un ambiente participativo y permite reforzar el vocabulario y las estructuras de forma amena.

Por último, en lo que respecta al desarrollo de la conciencia fonológica, se retomarán las estrategias ya introducidas en secciones anteriores, adaptadas al contenido específico del texto. Entre estas estrategias se encuentran las cajas de Elkonin, que permiten trabajar la segmentación fonémica de las palabras; el bingo fonológico, que refuerza la discriminación de sonidos a través del juego; y la dinámica Encuentra al impostor, en la que los alumnos deben identificar qué palabra no comparte un rasgo fonológico común con las demás. Estas actividades ayudan a los estudiantes a tomar conciencia de los

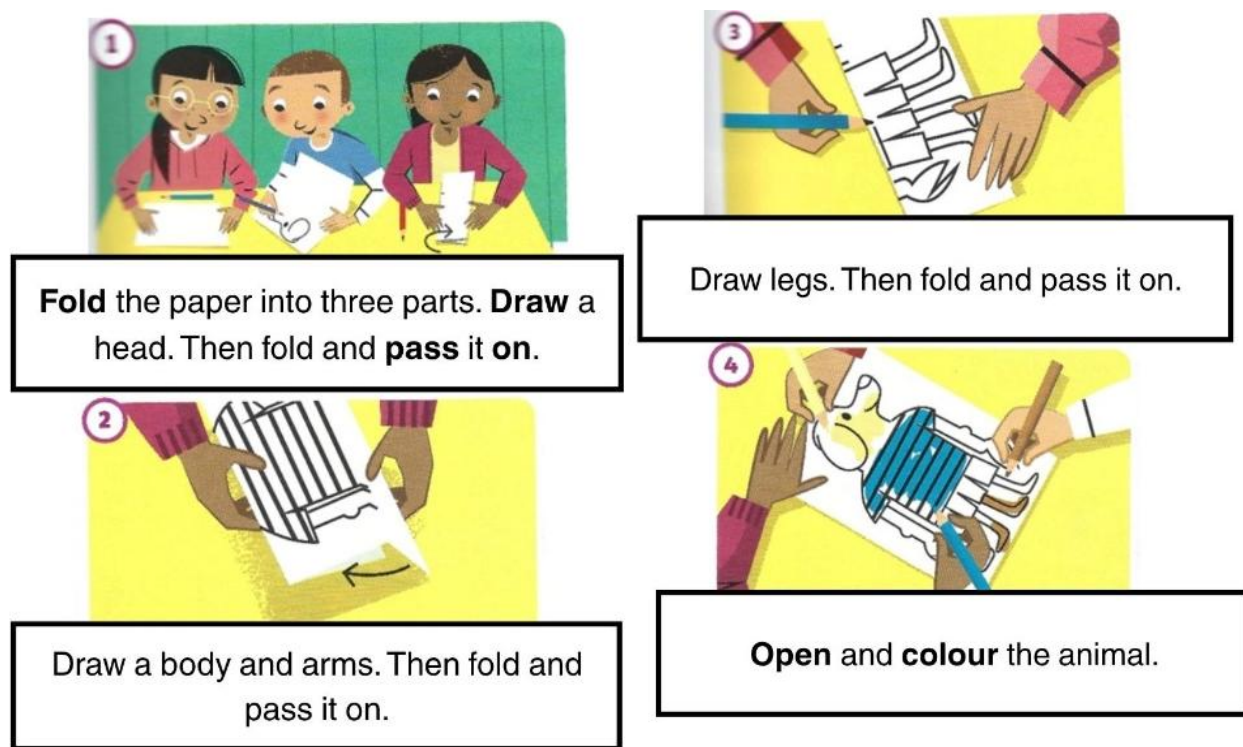
sonidos que componen las palabras, lo cual es fundamental para el desarrollo de la lectoescritura en etapas iniciales.

### Ejemplo



Texto extraído de *Open Up Class Book Pack* (Charrington, M., 2022, p. 13)

### Leer instrucciones. Adaptación para alumnado con dislexia



<b>Actividades de prelectura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicación de los verbos que aparecen en el texto con uso de <i>flashcards</i> (véase anexo 9). Primero, el docente enseñará la carta y modelará la acción para que el alumnado le imite. Después, el docente enseñará la carta y será el alumnado quien diga el nombre y realice la acción.</li> <li>- Repaso de las partes del cuerpo (<i>head, body, arms y legs</i>) sin uso de material. El docente se señalará una parte del cuerpo y preguntará si alguien recuerda cómo se llama.</li> </ul>
<b>Durante la lectura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura y comprensión de las actividades de poslectura.</li> <li>- Lectura conjunta. El docente lee el texto en voz alta.</li> <li>- Lectura individual. Primero, el alumnado lee por su cuenta y, después, realiza otra lectura en la que subraya lo más importante.</li> </ul>
<b>Actividades de poslectura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividad de comprensión lectora.             <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Se dividirá al alumnado en grupos de tres y seguirán las instrucciones para crear su propio animal, al cual deben nombrar.</li> </ul> </li> <li>- Actividades de reconocimiento de palabras y conciencia fonológica.             <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Por grupos, presentarán su animal al resto de la clase. Además, explicarán si han seguido las instrucciones correctamente y cómo ha sido el proceso, utilizando palabras del vocabulario y, si es necesario, apoyándose en el diccionario.</li> <li>b) Juego de Encontrar al intruso, en donde tienen que encontrar la palabra que se pronuncia distinto (véase anexo 10). Toda la clase hará el ejercicio a la vez, mientras el docente lee las palabras una a una. El alumnado debe identificar cuál tiene una pronunciación distinta y rodearla, sin fijarse en las letras que tienen las palabras. De esta forma, interiorizan que las mismas letras pueden pronunciarse de distintas maneras.</li> </ul> </li> </ul>

#### 4.4.Evaluación de la propuesta

La evaluación de la propuesta se basa en comprobar su efectividad en la mejora de la comprensión lectora en inglés del alumnado con dislexia. Para ello, el docente

cumplimentará una ficha de observación, la cual se aplicará en dos momentos clave del proceso evaluativo: una primera vez antes de iniciar la intervención, con el fin de obtener un diagnóstico inicial del nivel de comprensión lectora del alumnado, y una segunda vez al concluir la intervención, lo que permitirá establecer comparaciones y evidenciar posibles avances o retrocesos. Este procedimiento facilitará al docente una visión clara y objetiva de la evolución del alumnado, lo que permite determinar en qué medida la propuesta ha contribuido positivamente a su desarrollo lector. Asimismo, al finalizar cada una de las actividades previstas, el docente deberá registrar la utilidad de dicha actividad en relación con los objetivos planteados, así como la actitud mostrada por el alumnado durante su desarrollo, lo cual aportará información cualitativa relevante sobre la implicación, el interés y la receptividad.

**Tabla. Ficha de observación de la competencia lectora en inglés del alumnado.**

<b>Ficha de observación de la competencia lectora en inglés del alumnado.</b>			
Nombre del profesor/a:			
Nombre del alumno/a:		Curso:	
Evaluación de la competencia lectora del alumnado en lengua inglesa			
¿Comprende palabras aisladas?	SÍ	NO	NS/NC
¿Comprende un texto breve de tema cotidiano independientemente del propósito de la lectura?	SÍ	NO	NS/NC
¿Es capaz de identificar la información relevante sobre un evento en una carta, postal o un correo electrónico?	SÍ	NO	NS/NC
¿Es capaz de identificar la información relevante en un cartel, póster u horario?	SÍ	NO	NS/NC
¿Es capaz de identificar la idea principal o resumir una historia breve?	SÍ	NO	NS/NC
¿Es capaz de seguir ordenadamente instrucciones de cualquier tipo (incluye seguir órdenes)?	SÍ	NO	NS/NC

**Tabla. Ficha de observación de la ejecución de la intervención.**

<b>Ficha de observación de la ejecución de la intervención.</b>
Categoría de la lectura:

Evaluación de la ejecución de la propuesta y su adecuación a los objetivos			
¿La adaptación del formato del texto ha facilitado su comprensión en el alumnado con dislexia?	SÍ	NO	NS/NC
¿El alumnado con dislexia ha logrado comprender el texto en un nivel igual o similar que sus compañeros sin dislexia?	SÍ	NO	NS/NC
¿El alumnado con dislexia ha logrado la consecución de las actividades a un nivel igual o similar que sus compañeros sin dislexia?	SÍ	NO	NS/NC
¿Se ha adoptado un enfoque multisensorial y manipulativo?	SÍ	NO	NS/NC
En caso afirmativo ¿ha ayudado a la comprensión del texto?	SÍ	NO	NS/NC

Respecto a la evaluación de la intervención por parte del alumnado, deberán rellenar una encuesta de satisfacción (véase anexo 11) mediante la cual los estudiantes podrán expresar sus opiniones y valoraciones sobre el programa de intervención, su eficacia y su ejecución. En ella, deberán evaluar las actividades y los textos con los que han trabajado en una escala del 1 al 5, además de su grado de implicación. Si los hubiera, hay un apartado de aspectos que mejorar. Además, se empleará un esquema de evaluación llamado “*Two Stars and a Wish*” (véase nuevamente anexo 11), en el que el alumnado escribirá sus dos aspectos favoritos de la intervención y algo que les habría gustado aprender. Esta retroalimentación permitirá ajustar futuras intervenciones a sus intereses y necesidades reales, fomentando así un proceso de enseñanza-aprendizaje más participativo, inclusivo y significativo.

## 5. Conclusiones

Tras la revisión de la literatura científica existente respecto a la dislexia y su relación con la adquisición de la lectura en una segunda lengua, concretamente, en la adquisición del inglés, se diseña una propuesta de intervención, basada en dicha literatura científica, dirigida al alumnado con dislexia fonológica en un aula de 3º de Primaria. Esta problemática es de gran relevancia en la realidad educativa, debido a la elevada prevalencia del trastorno en la población escolar, estimada entre el 5 % y el 10 %, tal y como evidencian estudios recientes (Espejo et al., 2023; Rello y Ballester, 2019).

A partir de dicha revisión bibliográfica, se ha constatado que la naturaleza opaca e inconsistente de la lengua inglesa, en contraposición con la transparencia y consistencia

del español, dificulta su adquisición en general (Seymour, Aro y Erskine, 2003; Goswami, 2005). Por ende, el estudiantado con dislexia se ve afectado negativamente, pues ya presenta problemas con el procesamiento fonológico de la lengua materna, lo cual se ve acentuado en la lectura del inglés. En este sentido, se ha diseñado una propuesta de intervención didáctica centrada en facilitar la adquisición de la lectura en inglés en alumnado con dislexia fonológica, incorporando principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que permiten ofrecer múltiples formas de representación, expresión y compromiso, lo cual garantiza el acceso a los contenidos desde diferentes estilos y ritmos de aprendizaje (CAST, 2018), estrategias multisensoriales y un enfoque inclusivo y adaptado a las necesidades específicas de este alumnado. Este trabajo contribuye, por tanto, a visibilizar la necesidad de metodologías inclusivas y personalizadas en la enseñanza de lenguas extranjeras.

La dislexia fonológica se caracteriza por la dificultad para leer palabras desconocidas y pseudopalabras, lo cual es especialmente problemático en inglés, dado que muchas de las palabras que el alumnado debe leer en los primeros estadios no forman parte de su léxico cotidiano. Por ello, resulta de gran relevancia centrarse en ella desde el punto de vista de la adquisición de lenguas extranjeras, especialmente de una lengua opaca e inconsistente como el inglés, donde la dificultad es mayor. Para solventar esta problemática, la propuesta incluye actividades de comprensión lectora desde una perspectiva multisensorial, lo cual facilita su ejecución y hace que las actividades sean más accesibles.

Asimismo, la propuesta de intervención se basa en diversas teorías y programas previos que se han analizado durante el marco teórico. En primer lugar, el enfoque multisensorial y las actividades dedicadas al trabajo de la conciencia fonológica mantienen una estrecha relación con el método Orton-Gillingham (Ritchkey y Goeke, 2006) y las recomendaciones de otros autores, como Camacho-Conde y Filgueira-Álvarez (2019). Por otro lado, se puede relacionar con el modelo evolutivo de enseñanza de la lectura (Etchepareboda, 2003), ya que las estrategias utilizadas están relacionadas con la búsqueda de significado e integran la relación grafema-fonema. Cabe mencionar que en varias ocasiones se integra el trabajo de la oralidad, ya que se considera un aspecto fundamental para el desarrollo de la conciencia fonológica (Cameron, 2001). La elección del curso, por otro lado, se relaciona con los múltiples autores que subrayan la importancia de introducir la lectura en la segunda lengua una vez que la lectura en la

primera lengua se haya asentado, ya que permite centrarse en la construcción de significado (Brewster, Ellis y Girard, 2004; Jiménez, 2014; Lodej, 2016).

En conclusión, la propuesta de intervención educativa deriva de una fundamentación teórica sólida y responde a las necesidades detectadas durante la revisión y análisis de la literatura científica relacionada con la dislexia. Su diseño parte de principios educativos inclusivos, lo cual hace que el alumnado con dislexia pueda trabajar los mismos contenidos que sus compañeros de forma que puedan comprenderlos y alcanzar los objetivos didácticos a un nivel similar o igual. En esta misma línea, es de gran importancia que todo el alumnado, a pesar de sus diferentes necesidades educativas, reciba y realice las mismas actividades, lo cual disminuye los riesgos existentes de que el alumnado con dislexia presente problemas de autoestima o exclusión, problemáticas que son propensos a sufrir (Dután Huilcatanda et al., 2024; Zuppardo et al., 2020).

A pesar de los aspectos positivos que presenta este Trabajo de Fin de Máster, se han de destacar una serie de limitaciones. En primer lugar, no se ha tenido en cuenta la posibilidad de comorbilidad, es decir, la presencia de otros trastornos que pueden aparecer asociados a la dislexia, como el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) o la discalculia, lo cual podría dificultar la puesta en marcha de la intervención previamente propuesta. Además, dicha propuesta se centra en la lectura, cuando la dislexia también presenta problemas en la escritura, por lo que no supone una intervención completa. Finalmente, se trata de una propuesta que no ha sido puesta en práctica y que ha sido ideada en un contexto ideal, sin tener en cuenta la posibilidad de contratiempos, problemas de actitud u otros motivos que pueden dificultar su ejecución.

A partir de este trabajo, se abren posibles futuras líneas de investigación. En primer lugar, sería fundamental aplicar la propuesta de intervención en un entorno educativo real, con el fin de evaluar su eficacia y realizar ajustes basados en los resultados obtenidos. Igualmente, se podrían desarrollar estudios comparativos entre el aprendizaje de diferentes lenguas extranjeras, así como investigaciones centradas en otras etapas educativas, como la Educación Infantil o la Educación Secundaria. Otra posible línea de trabajo sería el desarrollo y validación de recursos digitales e interactivos que complementen las intervenciones propuestas, basados en principios multisensoriales y adaptados a los distintos niveles de competencia lectora. Por último, se considera de gran



interés el análisis de la formación del profesorado en este ámbito, así como su percepción y preparación para atender a la diversidad en el aula de lengua extranjera.

## **6. Capítulo resumen en inglés**

Dyslexia is a specific learning difficulty that affects reading and writing (Real Academia Española, n.d.), and it has a significant prevalence within the Spanish educational system, between 5% and 10% of the Spanish population (Europa Press, 2019). Prevalence varies across languages, depending on the transparency or opacity of their orthography. In languages with opaque orthographies, such as English, dyslexia is more prevalent because the grapheme-phoneme decoding process is more complex (Serrano & Defior, 2004).

This learning disorder negatively impacts several areas of development, including: reading fluency and accuracy, writing and spelling, phonological processing, cognitive skill automatization and working memory (Koda, 2005; Dután Huilcatanda et al., 2024). Moreover, people with dyslexia frequently experience emotional and behavioral difficulties, such as low self-esteem, anxiety, and interpersonal challenges, all of which affect academic performance and self-image (Zuppardo et al., 2020). Since the main issues caused by dyslexia are phonological in nature (Jiménez, 2012), students will face greater challenges in language-related areas. These difficulties affect not only the first language (L1) but also foreign language acquisition, especially in languages like English.

Second language learning in Primary School has become a basic need, since we now live in a globalized and multilingual society. English, in particular, holds the role of *lingua franca*, which has highlighted the importance of acquiring this language since an early age (Decree 66/2022; Crystal, 2003; Hynninen, 2016). Nonetheless, diversity is a crucial factor that must be considered in the school system, in order to ensure an inclusive and fair education. Among the mentioned diversity, we can find dyslexia, a disorder that affects reading, writing and phonological processing, as one of the profiles that need specific help in the classroom.

This Master's Thesis has been written focusing on a main objective: identify and analyze the mayor problems in acquiring reading skills in English for Primary students with dyslexia. The specific objectives are:

- Define dyslexia.

- Identify the differences between different language systems.
- Relate the different language systems to acquiring reading.
- Identify the main methodologies of English teaching.
- Adapt second language teaching and learning methodologies to dyslexic students.
- Design an intervention proposal aimed to improve dyslexic students' reading abilities.

To better understand the concept of dyslexia and how it affects students, it is necessary to define it. There is not an agreement about dyslexia's definition; however, in this Master's Thesis the American Psychiatry Association (APA, 2014)'s definition is adopted. According to the DSM-V (APA, 2014), dyslexia is part of the specific learning disorders' spectrum that affects reading, writing, and phonological processing, it cannot be explained by other reasons and has persisted for more than 6 months. There are several hypotheses based on biological, cognitive and behavioral factors that try to explain the causes of this disorder: phonological deficit, which is the most accepted; visual deficit, auditive deficit, automatization deficit, and a combination of all of them that considers the environment's influence as well (Frith, 1997). Moreover, there are different types, depending on whether dyslexia has been acquired by, for instance, a brain lesion, or it is developmental. The latter can be divided into the following subtypes: phonological dyslexia, characterized by a difficulty for reading unknown words or pseudowords; shallow dyslexia, based on problems with reading irregular words; deep dyslexia, in which there are semantic mistakes and combination difficulties; evolutive dyslexia, that can appear later in life; visual dyslexia, and auditive dyslexia, both implying problems with perceptive senses (Gimenéz Pagán, 2016).

Learning how to read in a second language involves a series of difficulties, particularly in the case of students with dyslexia. These difficulties worsen when the language is opaque and inconsistent, as in the English language. In alphabetic languages, systems can be defined based on their orthographic transparency, in terms of grapheme-phoneme correspondence, and their syllabic consistency, in terms of the regularity of the orthographic rules. Cross-linguistic studies (Seymour et al., 2003; Goswami, 2005) showed that English, due to its inconsistent orthography, is harder to learn than transparent languages, such as Spanish. When reading unknown words, the phonological route, which implies decoding, is used; on the contrary, when we read familiar words, the

visual route, which allows accessing directly to word meaning, takes the lead. On that sense, in transparent language both routes are built easier than in inconsistent and opaque languages, since they force readers to use alternative strategies, such as phonily analogies or memorizing words. Thus, students with phonological dyslexia, that already have problems to decode letters in their L1, face more challenges when learning English.

There are several studies that investigate how second language reading proficiency is acquired. Cummins (2006, cited on Lodej, 2016) proposes the Developmental Interdependence Hypothesis, which states that L1 abilities shape L2 acquisition. Similarly, the Linguistic Treshold Hypotheses considers that previous proficiency in the L2 is needed in order to acquire efficient reading strategies. On the other hand, the Script-dependent Hypothesis (Lindgren, DeRenzi y Richmand, 1985, cited on Jiménez, 2014) states that reading difficulties could be present in one language, but not in another with a different written system. Finally, the Deficit on Linguistic Coding Hypothesis (Sparks & Granschow, 1993) declares that phonological problems in the L1 limit L2 learning. Recent studies (Helland, 2004; Wydell, 2012) demonstrate that phonological, auditive and visual deficits diminish L2 proficiency, and that the orthographic structure of each language can amplify or reduce the effects of dyslexia.

On the other hand, several methodologies to teach English have been developed during the years, evolving from grammatical focus to communicative and student-centered approaches. Among them, the most important ones are the Grammar-Translation method, the Audiolingual method, the Direct method, the Communicative approach, the Natural approach and the Total Physical Response. Nevertheless, considering that this Master's Thesis is centered around reading-specific difficulties, it is necessary to dive into methodologies for teaching reading. They differ between bottom-up methodologies, in which we can find the phonics method, linguistic method, sight words method and basal text method; and top-down methodologies, in which there are several methos, such as the linguistic experience, the literary approach, and the global approach. Experts (Celce-Murcia, 2001; Brewster at al., 2004; Cameron, 2001) recommend a mixed approach combining decoding activities with meaning-building and comprehensive activities.

However, these methodologies and approaches must be adapted to include the needs of students with dyslexia. There are some strategies designed for learning to read in the mother tongue, such as the Orton-Gillingham (Ritchey & Goeke, 2006), based on

multisensory, systematic, sequential, and phonemic approaches; the evolutive model (Etchepareborda, 2003), a bottom-up approach that integrates phonemic and graphic recognition with meaning building; or the cognitive approach (Salceda y Alonso, 2016), a top-down approach that encourage students to reflect on their own cognitive processes. Moreover, the Multiple Intelligences theory (Gardner, 1993, cited on Richards and Rodgers, 2010) offers a useful framework. There are multiple intelligences that intervene in learning a foreign language: linguistic, musical, kinesthetic, or interpersonal, for instance. So, incorporating multisensory activities could enrich English reading learning by attending the different skills involved.

On that account, an intervention proposal has been created, aiming to make English teaching more inclusive for students with dyslexia. Said intervention is directed at students with phonological dyslexia in a 3<sup>rd</sup> grade of Primary classroom, according to a pre-A1 level (MCER, Council of Europe, 2020). This type of dyslexia is chosen due to the difficulties related to decoding non-familiar words and pseudowords. Moreover, early intervention is fundamental to ensure better results in dyslexic students' reading proficiency (Hernández-Vallejo & Jiménez, 2001).

In terms of methodological approaches, the proposal is based on Universal Design Learning (UDL), which promotes multiple ways of representing information, several ways of expression and emotional commitment. Furthermore, a multisensory approach is incorporated, in which visual, auditory and kinesthetic activities are employed.

The intervention proposal's main didactic objective is to help dyslexic students to acquire English reading abilities in the same level as their peers. From this objective, the following specific purposes are developed:

- Adapt text format and structure to facilitate comprehension.
- Adequate the activities to facilitate their execution.
- Promote a multisensory approach to learning reading.
- Adopt a mixed learning-teaching methodology to consider different needs and characteristics among students.

About the structure, the intervention is divided into four different categories, according to the CEFR's Companion Volume (Council of Europe, 2020) to improve the reading

competence at a pre-A1 level. Said categories are: reading correspondence, reading for orientation, reading for information and argument, and reading instructions.

All the sessions are divided into a three-steps structure: pre-reading, while reading, and post-reading activities. The pre-reading activities are focused on vocabulary and text format, including games with flashcards, based on repetition, as well as reading the post-activities. Moreover, vocabulary words are presented in bold and colored coding is used in some categories, to facilitate identification and comprehension. During reading, the teacher reads aloud in a clear tone and emphasizing pronunciation the first time, followed by a silent reading done by the students, and finished by a third reading, in which students must highlight the relevant information. Post-activities vary depending on the nature of the text, however, all of them consist of games focused on multisensory activities, comprehension questions and phonological awareness exercises.

Furthermore, the text format is adapted as well. According to scientific literature, the Helvetica font helps students with dyslexia grasp better the grapheme-phoneme correspondence, as well as an 18-point size and a grey text with a white base. The adaptations regarding the activities will be implemented on all students, following the UDL approach, while the formatting adaptations will be given only to students with dyslexia. Apart from the teacher, a specialist in Special Needs education will be in the classroom.

To assess the intervention, the teacher must fill in an observation rubric for each student at the beginning and at the end. This file includes questions about reading comprehension abilities, that will allow a comparison of the results at the beginning of the intervention and at the end, therefore, showing the effectiveness and usefulness of the intervention proposal. Moreover, the teacher will also fill in a rubric in which they must assess whether the intervention achieved the objectives proposed before. Students will fill in a satisfaction survey in which they will have to color some stars out of five, assessing the activities, the texts and their participation, as well as writing down some suggestions, if they want. Also, they will fill in a file called “Two Stars and a Wish”, in which they will write down their two favorite aspects of the intervention and something that they would have liked to learn but did not.

This Master's Thesis highlights the importance of adapting English teaching to dyslexic students, especially in reading comprehension activities. Dyslexia is present on 5-10% of population and it is an extraordinary challenge in the school contexts, especially in second language teaching, where the phonological demands are higher. During the scientific literature analysis it is noted that the English language is opaque and inconsistent, so learning to read in this language is a bigger challenge. In that sense, an intervention proposal has been built, aimed to 3<sup>rd</sup> grade of Primary students with phonological dyslexia, which incorporates a UDL approach and multisensory activities, in order to achieve a fair access to reading English. In conclusion, the intervention is based on solid theoretical foundations and directly responds to the needs identified in the scientific literature. Its inclusive educational design ensures that students with dyslexia can work with the same content as their peers, understand it, and achieve learning goals at a comparable level. This approach reduces the risk of low self-esteem or social exclusion, problems to which students with dyslexia are particularly vulnerable (Dután Huilcatanda et al., 2024; Zuppardo et al., 2020).

However, there are some limitations. Dyslexia often appears alongside other disorders, which have not been considered and could negatively impact the efficacy of the intervention. Moreover, the intervention is focused solely on Reading, even though dyslexic students also show problems with writing abilities. Finally, it is a proposal, so it has not been implemented.

The future lines of research are related to those limitations. Firstly, it would be crucial to implement the proposal in order to assess its real effectiveness and adjust whatever necessary. Furthermore, comparative studies of other foreign languages' acquisition could be implemented, or even adapting the intervention to other educative stages, such as Secondary School. Also, digital and interactive resources could be used. Finally, teachers' training on this matter should be investigated, as well as their perception and preparation to attend specific needs in second language classrooms.

## **7. Bibliografía**

Asher, J. J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *The modern language journal*, 53(1), 3-17.

- Asher, J. J., y Price, B. S. (1967). The learning strategy of the total physical response: Some age differences. *Child development*, 1219-1227.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5)*, Editorial Médica Panamericana. Recuperado de: <https://ladislexia.net/criterios-dsm5-dislexia/>
- Birsh, J. R. (2011) *Multisensory teaching of basic language skills*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (2004). *The primary English teacher's guide*. Pearson Education Limited.
- Camacho-Conde, JA. Y Filgueira-Álvarez, D. (2019) Programa de Intervención Psicopedagógica de Alumnos con Dislexia. *REIDOCREA*, 8, 250-266.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Canva. (s.f.). *Canva: Design anything with anyone*. Recuperado el 28-05-2025 de [https://www.canva.com/es\\_es/](https://www.canva.com/es_es/)
- Carrillo Gallego, M. S., Alegría Iscoa J., Miranda López P. y Sánchez Pérez N. (2011). Evaluación de la dislexia en la escuela primaria: Prevalencia en español. *Escritos de Psicología*, 4 (2), pp. 35-44.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Recuperado de <https://udlguidelines.cast.org/static/udlg2.2-text-all.pdf>
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a second or foreign language*. Heinle & Heinle.
- Cenoz, J. (2003). *The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review*. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71-87. <https://doi.org/10.1177/13670069030070010501>
- Charrington, M. (2022). *Open Up Class Book Pack*. Oxford University Press.
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario* (trad. esp. Instituto Cervantes, 2021). Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes. <https://www.coe.int/lang-cefr>

- Contreras, O. (2012). Stephen Krashen: sus aportes a la educación bilingüe. *Rastros Rostros*, 14, (27), 123-124
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge University Press.
- Cunningham, K. (2012). *Accessibility Handbook*. O'Reilly.
- Decreto 66/2022, del 7 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 135, de 13 de julio de 2022.
- Díaz Rincón, B. (2007). El proceso lector en los sistemas alfabéticos. *Papeles Salmantinos de Educación*, 9, 45-62.
- Dután Huillcatanda, M. E., Pinos Coronel, P. C. y Vizueta Jimbo, J. K. (2024). Aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica en problemas de dislexia de estudiantes de básica elemental. *Polo del Conocimiento*, 9(8), pp. 3523–3556. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i8.7897>
- Echeita, G. (2006). *Educación inclusiva: sin exclusiones*. Narcea.
- Espejo, B., Mendoza, C., González-Cano, A., y Estévez, A. (2023). Prevalencia de la dislexia en población hispanohablante: un metaanálisis. *Psicología Educativa*, 29(1), 1–10.
- Etchepareborda, M. C. (2003). La intervención en los trastornos disléxicos: entrenamiento de la conciencia fonológica. *Rev Neurol*, 36(1), 13-9.
- Favila, A., y Seda, I. (2010). La conciencia fonológica en niños con retraso lector: efectos de una intervención. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 399-411.
- Frith, U. (1997). Brain, mind and behaviour in dyslexia. En C. Hulme y M. Snowling (Eds.), *Dyslexia: Biology, cognition and intervention* (pp. 1-19). John Wiley & Sons Inc.
- Fujita, R. (2024). The effectiveness of multisensory approaches in teaching reading to children with dyslexia. *International Journal of Literacy and Education*, 4(2), 22–25. <https://www.educationjournal.info/article/208/4-2-9-682.pdf>
- Giménez Pagán, M. J. (2016). Causas de la dislexia. *Revista Profesional de Investigación, Docencia y Recursos Didácticos*, 71(3), 384-387.



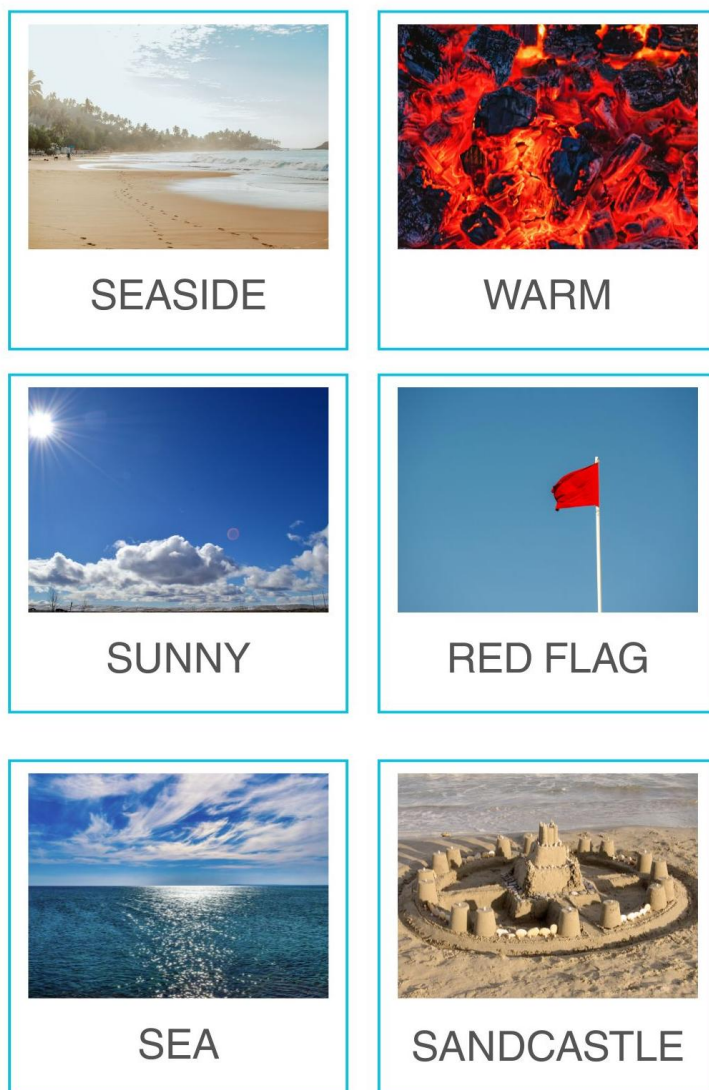
- Goswami, U. (2005). Orthography, phonology, and reading development: A cross-linguistic perspective. En R. M. Joshi y P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy*, (pp. 611–630). Lawrence Erlbaum Associates.
- Helland, W. A. (2004). Dyslexia in English as a second language. En G. Reid y J. Wearmouth (Eds.), *Dyslexia in Context: Research, Policy and Practice* (pp. 116–124). David Fulton Publishers.
- Europa Press (2019, 7 de noviembre). Uno de cada 25 alumnos acabará teniendo dislexia en España. *Heraldo de Aragón*.  
<https://www.heraldo.es/noticias/salud/2019/11/07/uno-de-cada-25-alumnos-acabara-teniendo-dislexia-en-espana-1342673.html>
- Hernández-Valle, I., y Jiménez, J.E. (2001). Conciencia fonémica y retraso lector: ¿Es determinante la edad en la eficacia de la intervención?. *Infancia y Aprendizaje*, 24(3), 379-395.
- Høien, T. y Lundberg, I. (1991). *Dysleki*. Gyldendal.
- Høien, T. y Lundberg, I. (2000). *Dyslexia: from theory to intervention*. Springer Science+Business Media Dordrecht.
- Hynninen, N. (2016). *Language regulation in English as a lingua franca: Focus on academic spoken discourse*. De Gruyter Mouton.
- Hynninen, N. (2016). *The practices of ELF communication: Opening the toolbox*. En N. Tsantila, J. Mandalios y M. Ilkos (Eds.), *ELF: Pedagogical implications* (pp. 13–23). Deree – The American College of Greece.
- Jiménez J. E., Guzmán R., Rodríguez C. y Artiles C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: La dislexia en español. *Anales de psicología*, 25 (1), pp. 78-85.
- Jiménez, J. E. (2014). *Dislexia en español*. Editorial Pirámide.
- Jiménez, J.E. (2012). *Dyslexia – a comprehensive and international approach*. InTech.
- Jiménez, R., García, L., y Rodríguez, M. (2017). *Prácticas inclusivas en el aula: Diseño Universal de Aprendizaje en la educación secundaria*. Editorial Académica Española.

- Koda, K. (2005). *Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge University Press.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Liberal Trinidad, A. (2023). Entender la dislexia para diseñar pruebas de idiomas adaptadas. En *Anuario 2023 del Centro Virtual Cervantes*. [https://cvc.cervantes.es/LENGUA/ANUARIO/anuario\\_23/liberal/p03.htm](https://cvc.cervantes.es/LENGUA/ANUARIO/anuario_23/liberal/p03.htm)
- Lodej, M. (2016). *Dyslexia in first and foreign language learning: a cross-linguistic approach*. Cambridge Scholars Publishing.
- Lorenzo, J. R. (2011). *Comentarios sobre la definición de Dislexia*. Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. <https://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/items/7e1dddf0-538b-4387-9842-cc24f445518d>
- Macías Loor, J. A., Anchundia Vélez, S. M., y Saltos Alcívar, K. L. (2023). English as a lingua franca: An overview. *Cognosis: Revista de Investigación*, 8(2), 35–46. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/5777>
- Moscoso-Amador, A., Armijos-Ochoa, S. M., y Vivar-Mora, J. M. (2019). La evolución del inglés como lengua franca, su enseñanza y aplicación en los negocios. *UDA AKADEM*, 2(1), 25–33. <https://revistas.uazuay.edu.ec/index.php/udaakadem/article/view/204>
- Müller, K. y Brady, S. (2001) Correlatos of early reading performance in a transparent orthography. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, nº 14, p. 757-799.
- Muñoz, C. (2006). *Age and the rate of foreign language learning*. Multilingual Matters.
- Ormerod, M. y Shaw, D. (2021). *Kids Can! Level 3 Activity Book*. Macmillan Education.
- Pérez, M. Á., y Caurcel, M. J. (Coords.). (2016). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo: Prevención, detección e intervención psicoeducativa*. Universidad de Jaén. <https://doi.org/10.35366/103354>

- Real Academia Española. (s. f.). *Dislexia*. En *Diccionario de la lengua española* (23.<sup>a</sup> ed.). <https://dle.rae.es/dislexia>
- Reilly, V., Bazo, P. y Peñate, M. (2022). *All About Us Now. Activity book pack*. Oxford University Press.
- Rello, L. y Baeza-Yates, R. (2013). Good Fonts for Dyslexia. En *Proceedings of the 15th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility* (pp. 1-8). Association for Computing Machinery.
- Rello, L., y Ballesteros, A. (2019). ¿Qué porcentaje de la población tiene dislexia? Change Dyslexia. <https://blog.changedyslexia.org/que-porcentaje-de-la-poblacion-tiene-dislexia/>
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2010). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- 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.
- Rivas, J. C., y Martínez, M. E. (2023). El Diseño Universal de Aprendizaje: Principios y Prácticas para una Educación Inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 1564–1583. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i4.15725](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.15725)
- Salceda, J. C. R., y Alonso, G. A. (2016). Eficacia de las intervenciones para el tratamiento de la dislexia: una revisión. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 36(2), 85-100.
- Savignon, S. J. (1987). Communicative Language Teaching. *Theory Into Practice*, 26(4), 235–242. <http://www.jstor.org/stable/1476834>
- Savignon, S. J. (1991). Communicative Language Teaching: State of the Art. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261–277. <https://doi.org/10.2307/3587463>
- Serrano, F., & Defior, S. (2004). Dificultades de lectura en dislexia y en lectores normales en función de la transparencia del sistema ortográfico. *Revista de Psicodidáctica*, 9(1), 79–93.

- Serrano, F., y Defior, S. (2004). Dislexia en Español: estado de la cuestión. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2, 13–34.
- Seymour, P. H. K., Aro, M. y Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 2, pp. 143-174.
- Shaywitz, S. E., y Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological psychiatry*, 57(11), 1301–1309.  
<https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.01.043>
- Smythe, I., y Evarett, J. (2000). Dyslexia diagnosis in different languages. En P. Lindsay y G. Reid (Eds.), *Multilingualism, literacy and dyslexia* (pp. 95-106). David Fulton Publishers.
- Sparks, R. L., y Ganschow, L. (1993). The Impact of Native Language Learning Problems on Foreign Language Learning: Case Study Illustrations of the Linguistic Coding Deficit Hypothesis. *The Modern Language Journal*, 77(1), 58–74.  
<https://doi.org/10.2307/329559>
- Tamayo Lorenzo, S. (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21, 423–432.
- Terrell, T. D. (1982). The Natural Approach to Language Teaching: An Update. *The Modern Language Journal*, 66(2), 121–132. <https://doi.org/10.2307/326380>
- Wydell, T. N. (2012). *Dyslexia – a comprehensive and international approach*. InTech.
- Zuppardo, L., Rodríguez Fuentes, A., Pirrone, C., y Serrano F. (2020). Las repercusiones de la Dislexia en la Autoestima, en el Comportamiento Socioemocional y en la Ansiedad en Escolares. *Psicología Educativa*, 26(2), pp.175-183.

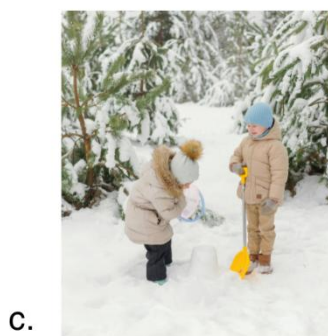
## Anexo 1.



Fuente: Canva (elaboración propia)

## Anexo 2

1)



2)



Fuente: Canva (elaboración propia)

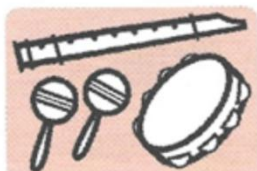
### Anexo 3



English

$$\begin{array}{l} 2 + 3 = 5 \\ 9 - 7 = 2 \end{array}$$

Maths



Music



Lunch



Science



Arts



P.E.

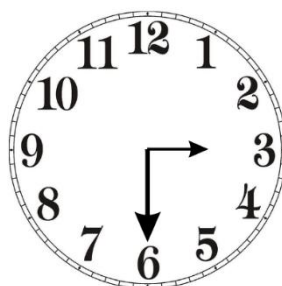
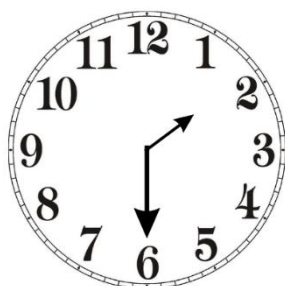
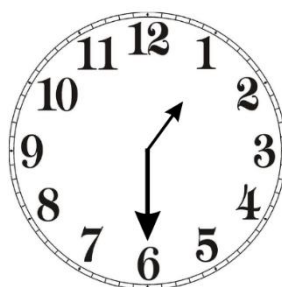
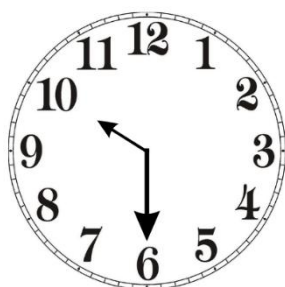
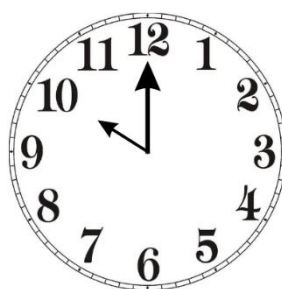
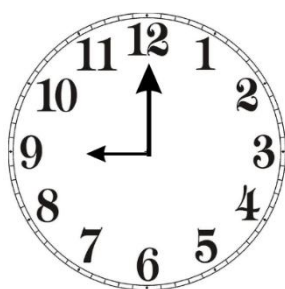


Break

Fuente: Canva (elaboración propia)



#### Anexo 4



Fuente: Canva (elaboración propia)



Anexo 5

1)

- Maths
- Arts
- Science
- English
- P.E.
- Music



2)



Maths    Arts    Science    English    P.E.    Music

Fuente: Canva (elaboración propia)

## Anexo 6



**OLIVES**



**CHEESE**



**ONIONS**



**PEPPERS**



**TOMATOES**



**PINEAPPLE**



**SAUSAGES**



**SWEETCORN**



**SPINACH**



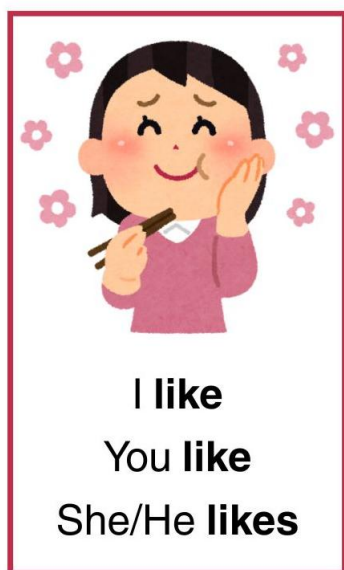
**MAYONNAISE**



**TUNA**

Fuente: Canva (elaboración propia)

## Anexo 7

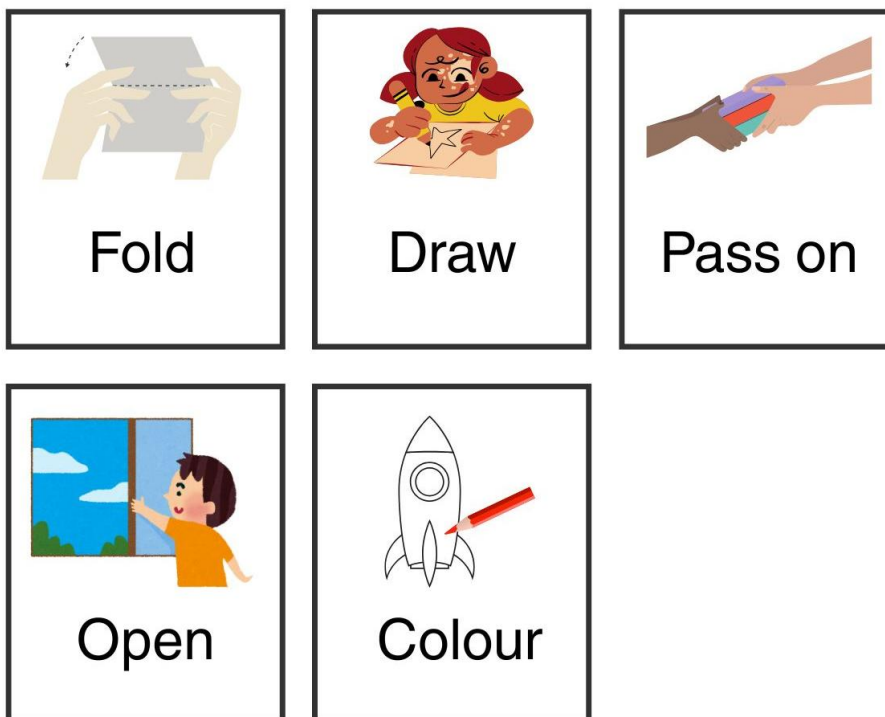


Fuente: Canva (elaboración propia)

**Anexo 8**

Oliver likes	Oliver doesn't like




## Anexo 9







Fuente: Canva (elaboración propia)

# dd one out




1. 

Leg	Neck	Bed	Eye
			





---
2. 

Foot	Book	Cook	Hand
			




---
3. 

Nose	Toes	Rose	Mouth
			

---
4. 

Chin	Skin	Twin	Knee
			

---
5. 

Arm	Heart	Car	Head
			

Fuente: Canva (elaboración propia)

# Satisfaction survey

Activities



Texts



Participation



## Suggestions

---

---

---

---

---

---

---

Fuente: elaboración propia

# TWO STARS AND A WISH



Fuente: Canva (Tavisha Ginige's Team)