



Facultad de Educación



GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA
CURSO ACADÉMICO 2014 /2015

Dislexia y segundas lenguas

Dyslexia and Second Language Learning

Autor: Sonia Iriondo Hervás

Director: Marta Gómez Martínez

Santander, 2 de Julio de 2015.

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

INDICE

1. RESUMEN / ABSTRACT
2. INTRODUCCIÓN
 - 2.1 Justificación y criterios de selección.
 - 2.2 Objetivos y planificación.
3. MARCO TEÓRICO
 - 3.1 Adquisición de la lectoescritura .
 - 3.2 Métodos de enseñanza y sistemas ortográficos transparentes y opacos.
 - 3.3 Dificultades de aprendizaje de la lectoescritura: la dislexia.
 - 3.4 Dislexia y segundas lenguas.
4. PROPUESTAS DIDÁCTICAS
 - 4.1 Justificación.
 - 4.2 Estudio de caso: Tomás.
 - 4.3 Propuestas para 1º y 2º curso de Educación Primaria.
5. CONCLUSIONES
6. BIBLIOGRAFÍA

1. RESUMEN / ABSTRACT

El presente estudio trata de analizar los procesos que forman parte de la adquisición de la lectoescritura en un contexto escolar bilingüe. Dada la necesidad de limitar el campo de análisis, la investigación se centra en la adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura del alumnado que presenta dislexia, en cualquiera de sus vertientes. Además, se ha realizado una breve reseña sobre el caso concreto de un niño de 11 años de edad con dislexia. Por último, se ofrecen diferentes propuestas de actuación para los primeros cursos de la Educación Primaria encaminadas a minimizar el impacto negativo que la dificultad de aprendizaje planteada pueda generar en la evolución académica del niño.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje, lengua escrita, segunda lengua, dificultad, dislexia.

The abstract analyses the processes regarding reading and writing acquisition in a bilingual atmosphere. To reduce the amount of data this study is focused in both acquisition and development of reading and writing specifically on students who suffer any kind of dyslexia. Besides, a brief research about a specific 11-year-old dyslexic child has been completed. Lastly, several activities for children in the first stages are suggested with the aim of minimizing the negative impact that dyslexia, as a learning difficulty, may trigger.

KEY WORDS: learning, written language, second language, difficulty, dyslexia.

2. INTRODUCCIÓN

2.1 Justificación y criterios de selección

Considero necesario comenzar indicando que a lo largo del presente trabajo los términos adquisición y aprendizaje serán empleados como sinónimos, pese a la distinción formulada por Krashen (1977) que entendía, en torno a la enseñanza de una segunda lengua, la adquisición como un producto natural e inconsciente

y el aprendizaje como la consecuencia de un proceso educativo formal y consciente. El uso indistinto de ambos vocablos obedece, principalmente, a cuestiones de estilo y redacción.

Una vez realizado este apunte, es importante destacar que he optado por la lengua escrita frente a la oral partiendo de la premisa de que en el ámbito escolar la vertiente escrita de la lengua es el canal más frecuente de comunicación: los contenidos se presentan en libros de texto, fichas o apuntes, con la palabra escrita como protagonista. Paralelamente, si atendemos a la evaluación de dichos contenidos, el instrumento que se emplea tradicionalmente es un examen escrito y no oral. Además, desde una perspectiva más global, las capacidades de leer y escribir son requeridas en la vida de cualquier individuo en tanto en cuanto le permiten conocer el mundo físico y cultural y aportan autonomía y libertad para actuar como ciudadano en sociedad.

Verdaderamente son muchas las dificultades que pueden originarse en el universo escrito, pero, de acuerdo con la bibliografía consultada, la dislexia es uno de los trastornos que presenta mayor tasa de incidencia, suponiendo un auténtico desafío para los centros educativos.

Por otro lado, no se debe olvidar al resto de alumnado que no presenta dificultades en la lectoescritura en su lengua materna pero quizás sí tenga problemas en la correspondencia grafema-fonema de una lengua con reglas tan poco estables como es el caso del idioma inglés, por ejemplo. De este modo, se considera que esta problemática ofrece la posibilidad de extrapolar el entrenamiento a nivel fonético-fonológico (conocimiento alfabético, automatización de las asociaciones letra-sonido, conciencia fonológica, etc.) a cualquier alumno que no presente ningún trastorno específico.

Otro factor analizado a la hora de abordar el tema propuesto es la frecuencia en la que el término dislexia se asocia con otros problemas de aprendizaje escolar tales como la disgrafía (dificultades en el trazado correcto de las letras, en el paralelismo de las líneas o en el tamaño) o, en fases posteriores, la disortografía (dificultades para el uso correcto de las reglas de ortografía) que

hacen el objeto de estudio lo suficientemente complejo y extenso como para ser desarrollado a lo largo del presente Trabajo Final de Grado.

Un último elemento tenido en cuenta es la edad de aprendizaje de la lectoescritura en el Sistema Educativo Español (edad normativa, su adquisición y desarrollo puede ser anterior), que coincide con la escolarización obligatoria: a partir de los 6 años, durante la etapa de Educación Primaria, ámbito al que está dirigido el Grado cursado.

2.2 Objetivos / planificación

Con todo, los objetivos principales que se pretenden abordar con el presente documento se resumen a continuación:

- Identificar las teorías de aprendizaje más relevantes en lo que respecta a la lectura y a la escritura en L1 y L2.
- Definir los diversos métodos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y su aplicación en los distintos sistemas ortográficos.
- Reconocer la dislexia como dificultad específica del lenguaje, sus causas y manifestaciones más destacadas.
- Plantear y analizar las necesidades que puedan tener los alumnos con dificultades para el desarrollo de la competencia escrita en lengua extranjera.
- Examinar un caso real que ayude a entender y ejemplificar las cuestiones teóricas analizadas.
- Elaborar una propuesta didáctica para el alumnado en general y hacer las adaptaciones oportunas para el alumnado que lo requiera.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 Adquisición de la lectoescritura

A diferencia del resto de animales, los seres humanos tenemos la capacidad de relacionarnos mediante el lenguaje, tanto en su manifestación oral como escrita. Si bien, aunque ambas son habilidades básicas y comúnmente

compartidas entre la mayoría de la población, es indudable que existe una gran diferencia entre el proceso de aprendizaje de la lengua oral y el de la lengua escrita.

Por un lado, la lengua oral es transmitida en el seno familiar de una forma natural y continua que provoca en el niño un deseo de aprendizaje: necesita expresarse y ser comprendido por sus referentes más cercanos; según apunta Maslow en su teoría sobre la motivación humana.



Hidalgo García, Sánchez Hidalgo, y Lorence Lara. (2009).

Precisamente derivado de las necesidades básicas propuestas en la pirámide de necesidades de Abraham Maslow (fisiológicas, de seguridad, de cariño y protección, de supervivencia, etc.) las necesidades cognitivo-lingüísticas permiten que el niño ejerza un papel meramente activo durante el proceso de adquisición de la lengua oral; él decide qué palabras

articulará, cuándo, cómo y a quién las dirigirá.

Por otro lado, en lo que respecta a la lengua escrita, con la escolarización se inicia una enseñanza formal, artificial, de las habilidades instrumentales básicas: lectura y escritura. Gracias a ambas destrezas, el niño desarrollará mecanismos cognitivos como el pensamiento o el sistema lingüístico, ambas cuestiones básicas para el acceso a otros aprendizajes.

De acuerdo con la concepción tradicional, desde la escuela se exige al niño precisión y exactitud y, como consecuencia, aprende a leer y a escribir por obligación y no por placer. Desde esta perspectiva, el aprendizaje deja de ser motivador para convertirse en algo carente de sentido; ya que para él ni la lectura ni la escritura le sirven para comunicarse con los demás.

Sin embargo, en contraposición a la tradición conductista, la escuela actual aboga por el enfoque constructivista que asume que el niño sí tiene un papel protagonista, puesto que su tarea principal es la de reconstruir su propio conocimiento. Para ello, es imprescindible partir de textos funcionales y significativos así como incluir la lectoescritura en actividades rutinarias: listados, notas para casa, cuentos, canciones, poner el nombre en los trabajos, etc. Con ello, el maestro adquiere el rol de facilitador creando situaciones que promuevan experiencias de forma que el lenguaje escrito sea percibido como un instrumento para comunicar, disfrutar y compartir.

Queda patente entonces que la lectura y la escritura no son capacidades naturales y, por tanto, innatas del ser humano; de hecho existe la creencia de que la mayor parte de los niños llega a la escuela sin haber tenido contacto previo con la palabra escrita. Sin embargo, es innegable que en nuestra sociedad actual vivimos rodeados de mensajes escritos, ¿cómo es posible que los alumnos no tengan experiencias previas con la letra impresa?

Para resolver esta cuestión es necesario mencionar el estudio de Frith (1989 apud Ruiz Bikandi 2000) en el que se distinguen tres fases en el proceso de adquisición de la lectura:

Durante la primera fase, llamada **logográfica**, el niño muestra interés por el universo escrito: reconoce su nombre, logotipos de productos o títulos de cuentos, de dibujos animados y de películas familiares. Aún desconoce la configuración de las palabras y no es capaz de descifrarlas, pero sí reconoce aquellas cuyo significado le ha sido proporcionado con anterioridad.

El adulto tiene una gran influencia en esta fase: por un lado, representa su fuente de información (también puede serlo un lector más experto); por otro, le sirve de modelo a imitar, siendo muy frecuente en esta etapa ver al niño imitando el acto de leer pasando las hojas, mirando de derecha a izquierda o releendo un texto memorizado.

La siguiente fase, la **alfabética**, se caracteriza por el desarrollo de la conciencia fonológica, que supone la fusión de fonemas presentados separadamente para construir un significado y la idea de que las letras que representan los sonidos individuales de las palabras completas están situadas en un orden concreto en cada palabra. De este modo, el niño es capaz de concebir las palabras “sol” y “col” como formadas cada una por tres fonemas, de los cuales el primero es el que establece la distinción entre una y otra palabra.

Es importante mencionar que una vez que el pequeño descubre el funcionamiento del código, es decir, descodifica, este puede tener más interés por mostrar que sabe descifrar una serie de palabras, que por saber qué quieren decir. Una vez más, la interacción con un adulto será fundamental para que el niño llegue a ser un lector experto.

Por último, Frith menciona la **fase ortográfica**, que implica el desarrollo de la conciencia morfosintáctica y semántica; es decir, el reconocimiento de morfemas y el reconocimiento global de las configuraciones escritas.

Durante esta fase adquiere importancia la identidad y el orden de las letras, agrupadas en unidades de sentido. Es necesario mencionar que, aunque la descodificación y la lectura global son procesos que se dan en cualquier lector, el grado en el que diferentes lectores lo hacen es completamente distinto. Así, mientras los principiantes descifran casi la totalidad del texto y solo leen globalmente algunas palabras muy concretas aprendidas anteriormente, los lectores expertos leen globalmente y únicamente tienen la necesidad de descodificar cuando se encuentran delante de una palabra técnica, desconocida o que presenta rasgos impropios de la lengua en que se está leyendo.

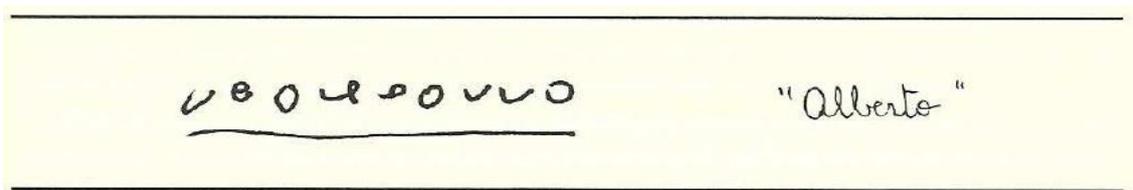
Paralelamente al desarrollo de la lectura, es necesario plantear cómo escriben los niños al inicio del proceso de alfabetización, cuando su escritura se caracteriza por no ajustarse al sistema de escritura socialmente establecido. Y es que lectura y escritura son, pues, procesos interrelacionados (de ahí el término lectoescritura) si bien su evolución no es idéntica.

En el caso del proceso de adquisición de la escritura, según Teberosky (1979 apud Bigas y Correig 2000) se distinguen 5 niveles.

Primer nivel: Escribir como reproducción del acto de escribir en la persona alfabetizada.

Como sucedía en la primera fase del proceso del aprendizaje de la lectura, el niño **imita la escritura adulta**, en el caso del lenguaje escrito creando círculos, palos, ganchos y otras formas no icónicas.

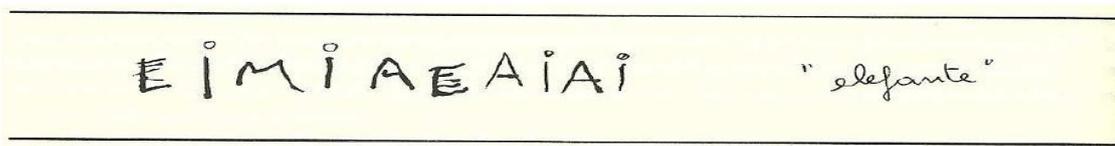
La relación entre los signos escritos y el nombre del objeto al que se refieren opera de manera global y las unidades graficas producidas para escribir este nombre no son diferenciables ni analizables (fase de escrituras indiferenciadas).



Ejemplo: Alberto de 6 años escribe su nombre (Bigas y Correig 2000:165)

Segundo nivel: Escribir como producción formalmente regulada para la creación de escrituras diferenciadas.

Es este nivel las formas gráficas producidas por el niño se acercan más las convencionales. Además, continúa imitando aunque de una forma más fiel y detallada. Por ello, es capaz de elaborar algunas hipótesis acerca del funcionamiento del código: debe haber una cantidad mínima de caracteres, normalmente 3, para que un escrito diga algo, debe haber variación porque muchas letras iguales no sirven para designar o debe haber diferencias objetivas (cambio en el orden de los signos gráficos o cambio de signos) entre escrituras para que digan cosas diferentes, puesto que a iguales signos igual significación.

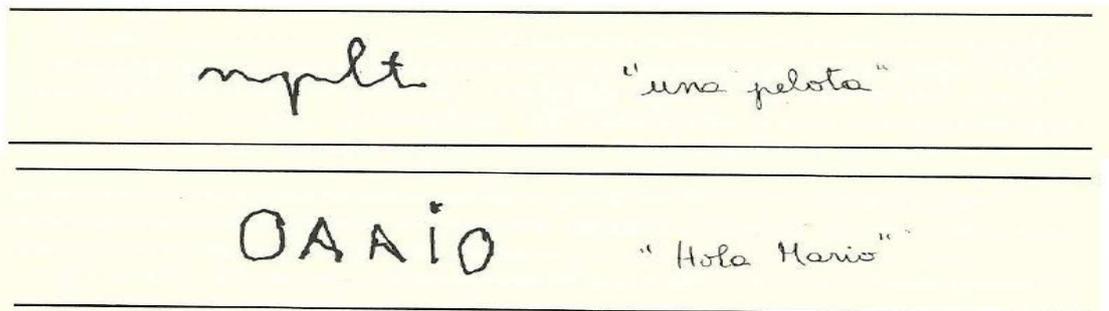


Ejemplo: María de 6 años escribe "eletante" combinando las letras de su nombre (Bigas y Correig 2000:166)

Tercer nivel: escribir como producción controlada por la segmentación silábica de la palabra.

Este nivel es crucial en la evolución del conocimiento de la escritura; el niño comienza a analizar los elementos sonoros de la palabra y a establecer una relación entre estas unidades y las letras que la representan.

Esto se manifiesta en el uso de igual número de símbolos que de sílabas que reconoce oralmente y, asimismo la escritura del símbolo, coincide con una de las letras (ya sea consonante o vocal) que representa alguno de los sonidos que componen la sílaba.

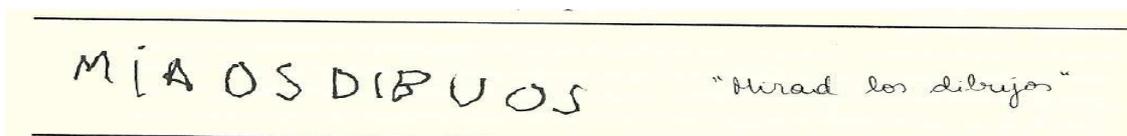


Ejemplo: representación del sonido empleando únicamente consonantes o vocales (Bigas y Correig 2000:167-8)

Cuarto nivel: escribir como producción controlada por la segmentación silábico-alfabética de la palabra.

En este estadio el aprendiz empieza a escribir más de una grafía para cada sílaba, comenzando generalmente por la vocal tónica y la primera consonante de la sílaba y luego por las vocales átonas, las consonantes finales y las intercaladas.

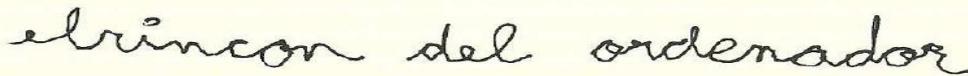
A simple vista, parece que ha omitido letras; sin embargo, el niño ha escrito más de una letra para cada sílaba seleccionando los elementos sonoros más pronunciables.



Ejemplo: representación de los elementos sonoros más pronunciables (Bigas y Correig 2000:168)

Quinto nivel: escribir como producción controlada por la segmentación alfabético-exhaustiva de la palabra.

Al inicio de esta última fase suelen presentarse algunos problemas con las sílabas inversas, trabadas y complejas ya que no se corresponden con el esquema básico (consonante + vocal), si bien el niño ya tiene un buen dominio del código escrito y lo manifiesta plasmando todo aquello que puede pronunciar.

A photograph of a child's handwritten cursive script on a yellow background. The text reads "el rincón del ordenador". The letters are connected and show some irregularities in spacing and letter formation, characteristic of a child's early writing stage.

Ejemplo: representación de la correspondencia que establece el niño entre sonido y grafía (Bigas y Correig 2000:169)

Una vez analizados los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura, es necesario mencionar que no todos los alumnos atraviesan a la vez los mismos niveles y etapas, pues cada uno tiene un ritmo madurativo que le caracteriza. La consecuencia inmediata de tal diversidad es que los niños que inician la etapa de Educación Primaria no se encuentren en el mismo punto del proceso.

Pero ¿qué ocurre si además, los niños están en pleno proceso de adquisición de una segunda lengua? ¿Influye la lengua materna del alumno en la adquisición de la L2? ¿Es recomendable que aúnen ambos aprendizajes?

En primer lugar, es necesario mencionar la falta de consenso entre expertos y la variedad de enfoques en relación al momento idóneo en el que trabajar la lectoescritura en L1 y L2.

La tendencia puramente bilingüe aboga por enseñar ambas lenguas simultáneamente. Sin embargo, durante el presente trabajo, se atenderá a la postura más conservadora, aquella que considera que los estudiantes han de aprender a leer primero en su lengua materna y tal aprendizaje, propiciará la adquisición del inglés. Este argumento se basa en investigaciones como la de Edelsky (1986) que analizó la producción escrita de niños bilingües y, de acuerdo con las evidencias halladas, afirmó que la lengua materna sí ejerce influencia en la adquisición de la L2; o, del mismo modo, la Hipótesis de la Interdependencia Lingüística propuesta por Cummins que manifiesta que los

estudiantes que pueden leer y escribir en su primer idioma transfieren esas habilidades a la capacidad de leer y escribir en el segundo idioma (Cummins, 1979).

Como complemento a lo anterior y, además, para arrojar luz a la segunda cuestión, cuando hablamos de la enseñanza de segundas lenguas es necesario hacer mención al concepto de **interlengua**. Fue Selinker (1992) quien acuñó el término interlanguage en 1969 entendido como “el sistema lingüístico independiente” (independiente puesto que sus reglas no están presentes ni en la lengua materna ni en la lengua meta) que el alumno nuestra cuando se expresa en una segunda lengua. Ligado a lo anterior, Selinker propone otro término que reafirma, aún más, la influencia que nuestra lengua materna ejerce en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas. El autor habla de **fosilización** que es el mecanismo por el que los alumnos tienden a conservar en su interlengua estructuras y reglas gramaticales, fonéticas o de cualquier otra índole, ajenas a la lengua meta. Estas estructuras pueden ser dependientes de la lengua materna (Hipótesis de la interdependencia Lingüística) o ser completamente independientes de ella.

Trasladando esta definición al caso concreto de alumnos que cursan los últimos años de Educación Infantil así como los primeros de Educación Primaria (edades en las que se concentra el aprendizaje de la lectoescritura), el proceso de interlengua en la adquisición del inglés como L2 se produce cuando el niño percibe la lengua inglesa, que obviamente no es la materna, y automáticamente tiende a asociarla con sus conocimientos en español. A partir de ese momento, el menor realizará hipótesis (acertadas o no) sobre las reglas gramaticales fonéticas y fonológicas del nuevo idioma que pondrá en práctica posteriormente leyendo o escribiendo en la lengua meta. Será en ese momento cuando transfiera, según la Teoría de Cummins, la correspondencia grafofonética del español al inglés.

Por todo lo anterior, existen los argumentos necesarios como para afirmar que la lengua materna cumple un rol decisivo en el aprendizaje de la segunda lengua como lo hacen también las diferencias individuales (edad, motivación, aptitud, etc.) o el input, que comprende el número de horas de exposición a la

lengua meta, así como el método de aprendizaje, entre otras variables. Como consecuencia, la incorporación de la lectoescritura en la segunda lengua debe ser posterior o más paulatina que el desarrollo de la lectoescritura en la primera lengua, especialmente en el caso de alumnos con dificultades específicas como la dislexia.

3.2 Métodos de enseñanza y sistemas ortográficos transparentes y opacos

Precisamente una de las cuestiones que mayor problemática refleja está relacionada con la elección del método de enseñanza de lectura, puesto que existe una estrecha relación entre el método de enseñanza empleado y el sistema ortográfico de la lengua que se ha de enseñar.

El uso de uno u otro método tiene una relación directa con el manejo y la práctica de la decodificación fonológica, ya que, mientras con el método fonético, que veremos posteriormente, se trabajan habilidades fonológicas y decodificación, no sucede cuando se enseña mediante el método global (Jiménez, 2014).

De hecho, existen multitud de investigaciones que comparan sistemas transparentes (caso del español) y opacos como el inglés. En general, se ha demostrado que la rapidez de la adquisición del código alfabético depende de su transparencia; de este modo el léxico ortográfico se desarrolla más rápidamente en español porque el código es más simple y el niño puede practicar la lectura autónoma antes (Alegría, 2006). Evidentemente, si pensamos en la complejidad *per se* que caracteriza a los sistemas opacos, deduciremos que, en un niño con dislexia, las dificultades lectoras se verán agravadas en idiomas cuyo sistema ortográfico es opaco.

En el caso del aprendizaje de la lectura en español, del que ya se ha comentado que sus correspondencias grafo-fonológicas son consistentes, los **métodos de proceso sintético** son los más empleados. Sin ir más lejos, el método silábico, aunque es tachado de poco motivador por ser demasiado repetitivo y no refleja el aprendizaje natural de la lengua, se concibe como el

modelo clásico gracias al cual la mayoría de hablantes de español hemos aprendido a leer. Ahora bien, además del método silábico, la descodificación grafo-fónica se emplea igualmente en el llamado método alfabético o grafemático y en el método fonético.

En términos generales, el rasgo que caracteriza a estos métodos es el hecho de iniciar la enseñanza de la lectoescritura desde el conocimiento de los componentes gráficos más fundamentales (grafemas) seguidos de la unión de dos grafemas para formar sílabas, luego combinaciones de tres y así sucesivamente hasta llegar a la palabra y de esta la frase. A grandes rasgos, podemos decir que estos métodos están centrados en el código.

Por el contrario, los **métodos de proceso analítico** proponen partir de textos, frases o palabras conocidas por el niño para descomponerlas en sílabas y posteriormente en grafemas. El niño, gracias a estos métodos, que comúnmente se llaman globales, llega a leer deduciendo y no induciendo como sucedía en el método sintético. Para sintetizar, podemos afirmar que los métodos globales están centrados en el significado.

Con respecto al código alfabético del idioma inglés sabemos que, por su carácter opaco, es irregular y complica el proceso de descodificación especialmente en las vocales. Asimismo es poco productivo. Por todo ello es frecuente emplear los métodos globales para facilitar la tarea inicial del niño durante el aprendizaje de la lectura en inglés (Alegría, 2006).

Por último, y como posición intermedia, es importante mencionar el **método mixto o ecléctico** que combina ambas vías de acceso a la lectoescritura según el tipo de palabras que se trabajen, o, en nuestro caso y como veremos posteriormente, en las diferentes manifestaciones y dificultades que el niño con dislexia pueda tener.

3.3 Dificultades de aprendizaje de la lectoescritura: la dislexia.

Hasta el momento hemos analizado cuáles son las fases que atraviesa un aprendiz durante el proceso de adquisición de la lengua materna así como la influencia que esta ejerce sobre el aprendizaje de una segunda lengua mediante el sistema denominado interlengua (que como su nombre indica media, transita, entre ambas lenguas). Por último, hemos apuntado cómo enseñar a leer y por ende, a escribir, indicando que una postura ecléctica que recoja las ventajas de métodos sintéticos y analíticos resultará más enriquecedora para aquellos alumnos con dislexia. Resulta, por tanto, imprescindible ahora conocer qué es la dislexia, cómo se etiqueta y por qué.

En el documental *Palabras al Viento* del programa *Documentos TV* (2011), se menciona cómo, en general, asociamos dislexia al hecho de escribir palabras al revés o confundir los fonemas /b/ y /d/ o 6 en lugar de 9; considero apropiado remarcar que estas son todas ellas cuestiones anecdóticas que en absoluto definen qué es la dislexia. Ciertamente, los estereotipos o las falsas creencias acerca del término que nos ocupa vienen dados en gran medida por la dificultad que se plantea, incluso, al llegar a un consenso respecto a su definición.

En el sentido más purista del término la Real Academia Española (2001) define dislexia como:

(De *dis*-² y el gr. λέξις, habla o dicción).

1. f. **Dificultad en el aprendizaje de la lectura, la escritura o el cálculo**, frecuentemente asociada con trastornos de la coordinación motora y la atención, pero no de la inteligencia.

2. f. *Med.* Incapacidad parcial o total para comprender lo que se lee causada por una lesión cerebral.

Por otra parte, atendiendo a la definición adoptada por la *IDA (International Dyslexia Association)* “La dislexia es una **dificultad específica del aprendizaje** cuyo origen es neurobiológico”.

“Se caracteriza por dificultades en el reconocimiento fluido y preciso de las palabras así como por problemas de ortografía y descodificación” (Jiménez, 2014, p.23).

Una última definición, que destaca por su sencillez, es la acuñada por Eduardo Herrera, el impulsor de la PDI como técnica de intervención en problemas de lectoescritura (2008): “**dificultad** significativa y **permanente** para el procesamiento de la información escrita ya sea a la hora de **leer, decodificar, comprender o explicar** lo que se ha leído y, finalmente, **transcribir** la información recibida”.



Imagen extraída del documental pizarra dinámica de escritura (ETB 2008)

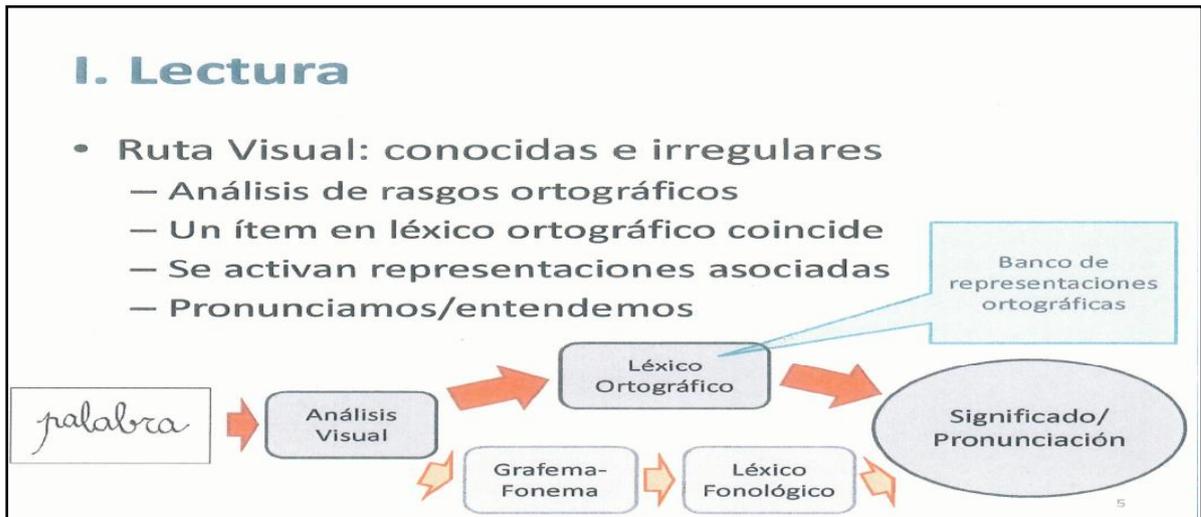
Paralelamente y, si atendemos a la diversidad de características, dificultades o necesidades de las personas con dislexia, encontramos que la clasificación más común es establecida entre dos subtipos básicos: dislexia adquirida y dislexia evolutiva. Mientras la primera afecta a adultos o personas que leían previamente y a causa de accidentes, traumatismos e intoxicaciones graves han dejado de hacerlo, la segunda es descrita prácticamente en todos los manuales como un déficit en el componente fonológico siendo necesario advertir que el coeficiente intelectual del niño es normal.

Con todo, aunque la dislexia adquirida ha sido extremadamente útil para investigar y llegar a conclusiones sobre nuestro mecanismo cerebral, nuestro foco de interés a lo largo del presente trabajo será la **dislexia evolutiva**.

Es importante mencionar, a modo de clarificación, que para que la dificultad lectora sea entendida como dislexia se cumplen las siguientes premisas: **no existe retraso cognitivo** alguno, asimismo el niño **carece de problemas sensoriales o emocionales** y la estimulación e instrucción lectora ofrecida en el aula es **adecuada**. El cumplimiento de estos últimos criterios, junto con la necesidad de que el nivel en el plano lector sea de 2 años por debajo de lo que se considera apropiado para la edad cronológica del menor, nos permiten, a su vez, establecer la distinción oportuna entre retraso lector y dislexia.

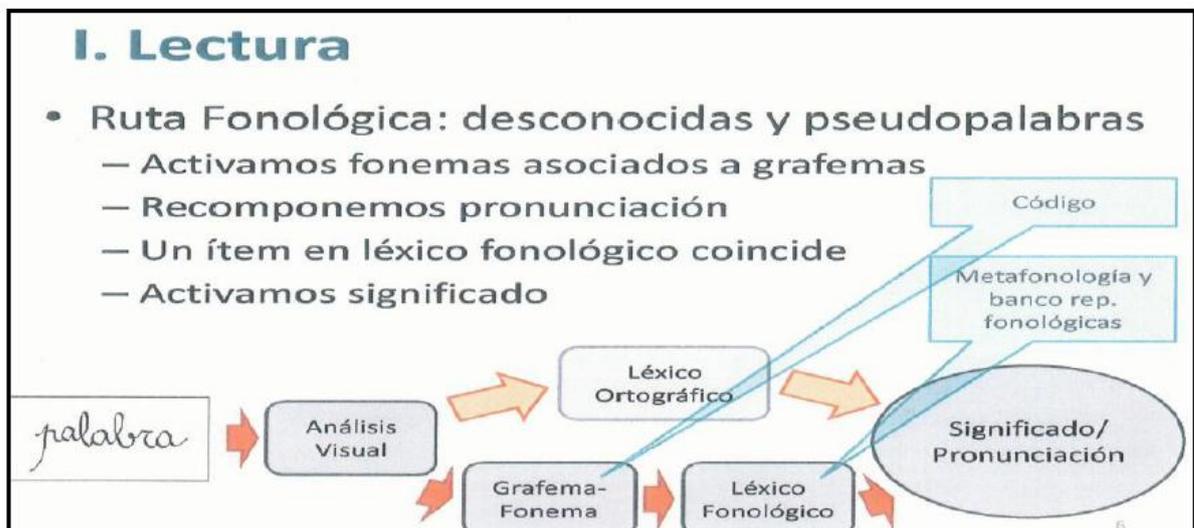
En un intento de estructuración, existe una segunda clasificación que, en vez de atender al momento en el que se origina la dificultad, hace mención a las áreas concretas en las que se manifiesta el obstáculo que impide la normolectura. Para entender cada uno de los subtipos disléxicos que se proponen, es necesario mencionar uno de los modelos explicativos del reconocimiento de palabras de las palabras que empleamos como lectores: el **modelo de lectura de doble ruta**.

Según este modelo, existe una primera vía llamada **ruta visual** que consiste en comparar la secuencia de letras de la palabra escrita con las representaciones de palabras de que disponemos en el léxico visual (banco de representaciones ortográficas), tal y como se representa en el esquema.



Echevarría Saiz, A. (2013). Tema 2. *Fundamentos Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad*

La segunda vía mencionada en el modelo es la **ruta fonológica**, que se basa en la conversión de grafemas a sonidos mediante la interpretación de las reglas de correspondencia grafema-fonema. La ruta fonológica, al contrario que ocurría en la visual, es útil en el caso de palabras desconocidas para el lector o de las llamadas *pseudopalabras*.



Echevarría Saiz, A. (2013). Tema 2. *Fundamentos Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad*

Está demostrado ampliamente el hecho de que los niños con dificultades en la lectura pueden tener dañadas o bien una de estas rutas o incluso ambas.

De este modo, y siempre según el tipo de problemática que presenten, se mencionan tres **tipos** de dislexia:

La **dislexia fonológica** se caracteriza por la dificultad que entraña en el niño la lectura de palabras no familiares o pseudopalabras. El problema, de acuerdo con el modelo de doble ruta visto con anterioridad, se localiza en la ruta fonológica (conversión grafema- fonema) y suele manifestarse en el uso de analogías: leen la palabra de la parte que conocen e inventan el final.

Por otra parte, la **dislexia de superficie** conlleva problemas en la ruta léxica, lo que impide al niño leer la palabra globalmente y a causa de ello, necesita emplear la descodificación fonológica para la lectura de cualquier palabra, sea conocida o desconocida. En inglés, este perfil se manifiesta claramente en el momento de la lectura de palabras irregulares, cuestión que en español apenas es visible.

Por último, los especialistas emplean el término de **dislexia mixta** para referirse a aquellos lectores que comparten aspectos de uno y el otro tipo mencionados.

En cuanto a los estudios realizados en lengua inglesa como L1 se ha encontrado una mayor proporción de disléxicos fonológicos que de superficie (Jiménez, 2014). Estos resultados se deben a que en inglés la forma escrita de la palabra no se corresponde directamente con su pronunciación.

3.4 Dislexia y segundas lenguas

Una cuestión que surge tras la revisión teórica realizada es si los niños que tienen problemas en el aprendizaje de la lectoescritura en su primera lengua lo tendrán también en la segunda. La respuesta es rotunda: sí, los tendrán.

Esta afirmación está respaldada por la *Hipótesis de la Interdependencia Lingüística* mencionada en apartados anteriores “los niños que tiene problemas en el aprendizaje de su primera lengua, también lo tendrán en la segunda” (Jiménez, 2014, p.157). Y, paralelamente, por la *Hipótesis de la Dependencia*

Ortográfica que propone que, tal y como apuntábamos en el capítulo de los sistemas ortográficos transparentes y los opacos, en el caso de hispanohablantes con inglés como L2, los problemas serán, incluso, más acusados dada la estructura ortográfica del inglés.

Es necesario destacar que, sin embargo, siempre que nos referimos a las dificultades a las que un niño con dislexia puede verse sometido durante el aprendizaje de una segunda lengua estas han de ser limitadas al plano escrito, siendo la expresión oral un área que no representará problema alguno para el niño. Partiendo de esta premisa, surge la importancia de la elección del método de enseñanza de la segunda lengua. En el caso de la lengua inglesa, si atendemos a los enfoques comunicativos en los que la oralidad adquiere un valor primordial, sin lugar a dudas facilitarán el aprendizaje a un alumno con dislexia.

4. PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN DE UNA METODOLOGÍA ADAPTADA

4.1 Justificación

Una de las consideraciones iniciales a la hora de diseñar propuestas didácticas durante el presente estudio es que cualquier actividad encaminada a trabajar con alumnos con dislexia, facilitará al resto de alumnos el aprendizaje y la asimilación de contenidos. Dado que es en los primeros años de la Educación Primaria en los que se avanza en el conocimiento de la lectoescritura, mi propuesta didáctica, en un primer momento, se enmarcaba en el primer y el segundo curso de Educación Primaria, y era una propuesta global dirigida al grupo-clase basada en la imagen como recurso comunicativo.

Dado que el presente trabajo ha estado en constante evolución a lo largo de mi último año de carrera, durante el periodo de prácticas tuve la oportunidad de convivir con un alumno de 5º de Primaria con dislexia. Gracias a las observaciones que he realizado durante seis semanas, a razón de tres sesiones de 1 hora, además de añadir un bloque íntegro que versa sobre el

alumno en cuestión, mi propuesta inicial se ha concretado en el uso y manejo de las flashcards como recurso educativo. El motivo por el que se ha seleccionado este material es por ser la herramienta (junto con otras, obviamente) con la que se trabajaba en las clases de Lengua Extranjera, cuya eficacia ha sido palpable el caso del menor de referencia así como con el resto de alumnado de todos los grupos y niveles.

4.2 Estudio de caso: Tomás ¹.

Es importante señalar que, para respetar los Derechos Humanos Universales y, más específicamente los Derechos de la Infancia, en el momento de abordar este estudio se ha evitado mencionar el nombre real del alumno utilizándose, en su lugar, uno al azar: Tomás. Principalmente, a lo largo de este apartado se analizará cómo y cuándo se detectó el problema de Tomás, qué dificultades se encontraron en el niño y cómo se han ido paliando sus necesidades hasta llegar al momento actual, en el que se estudiará cuál es su situación al final de la etapa de Educación Primaria.

Tomás es un niño de 5º de Primaria con un diagnóstico ya establecido de dislexia y, por tanto, con apoyo específico por parte de especialista en Audición y Lenguaje (en adelante AL).

Tras analizar su trayectoria educativa, es importante señalar algunas características propias del caso que nos ocupa, que, además, son extensibles a otros casos, por ser, según el profesorado especialista consultado, “un caso de manual”.

Tomás emite sus primeras palabras alrededor de los 15 meses y da sus primeros pasos sobre los 16. El menor está matriculado en el centro desde los 4 años, y, si bien durante la etapa Infantil se detectan algunos problemas de lateralidad así como la dificultad para escribir su nombre sobre todo en minúsculas, no es hasta el tercer trimestre del primer curso de Educación Primaria cuando el tutor detecta un bajo grado de desarrollo de la competencia lingüística; se inicia entonces la intervención familiar principalmente en

¹ Nombre ficticio.

cuestiones que atañen a la orientación espacial. Paralelamente, y desde el Centro Educativo, se realiza una pre-evaluación.

Tras la detección de la posible dificultad, se emplean algunas técnicas y/ o pruebas: se procede a la revisión del expediente académico del niño, se realizan entrevistas tanto con la familia como con el tutor, se lleva a cabo una minuciosa observación en el aula y, por último se realizan pruebas específicas de acuerdo con el protocolo de valoración de la dislexia (PROLEC, BADYC, etc.).

Las pruebas arrojan los resultados esperados, detectándose desórdenes en el reconocimiento de fonemas y en el trazo. El niño no es capaz de leer sílabas directas, inversas ni trabadas.

Además, tal y como apuntaba en la introducción, el niño presenta problemas en el cálculo: añadir, quitar y repartir son sus principales dificultades, aunque también tiende a invertir las decenas y las centenas.

Ya en segundo de Primaria el alumno recibe refuerzo educativo en el área de Lengua por parte del tutor así como de la maestra especialista en AL, con la que trabaja en el aula con el resto de alumnos durante 4 sesiones semanales.

Se realizan adaptaciones ordinarias para trabajar con Tomás como puzles para la formación de palabras y fichas para afianzar el trazo y las nociones espaciales (se busca, por tanto, el procesamiento simultáneo del proceso lector y escritor).

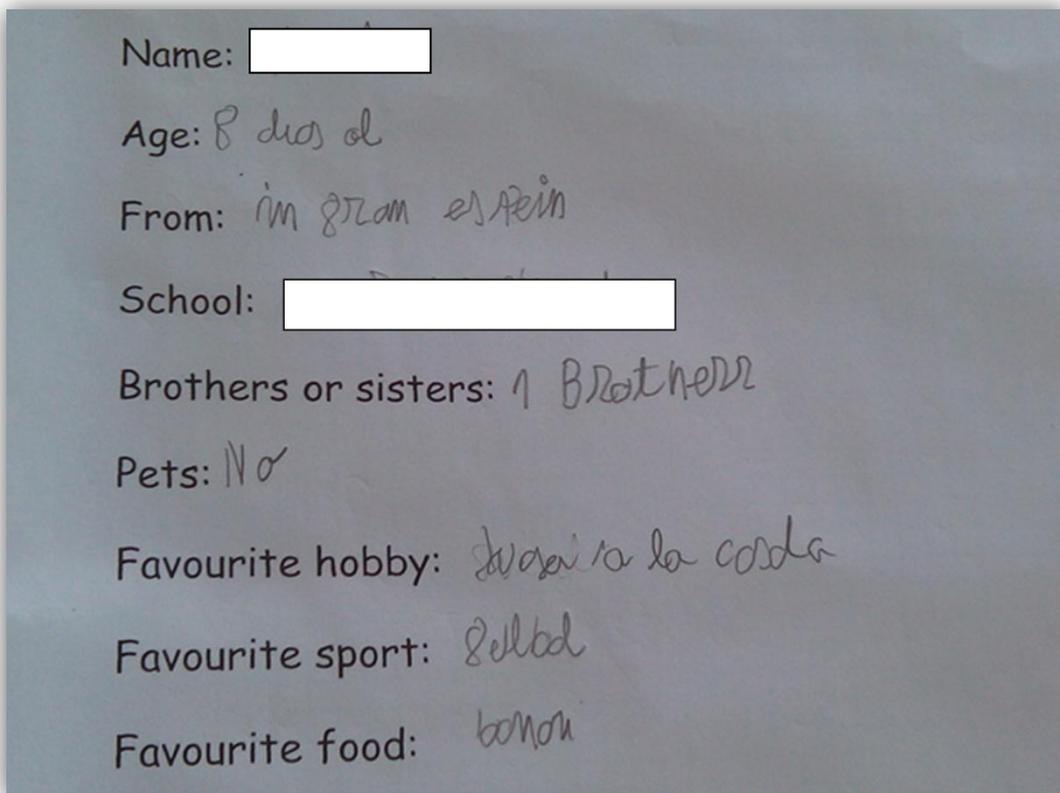
Adicionalmente, se aplican otras medidas generales en todos los textos a los que el niño se enfrenta:

- Se emplea una fuente Sans Serif, en concreto se selecciona "Ms Reference sans Serif" con un tamaño de 12pt.
- Se evita el uso de mayúsculas en los textos y la pizarra del aula es una pizarra negra en lugar de blanca como en el resto, por recomendación del orientador del centro.

En general, se proporcionan situaciones de aprendizaje con la mayor cantidad de estímulos posibles y se sigue siempre la misma pauta a la hora de dar instrucciones.

Tras el trabajo conjunto del profesorado implicado y la familia del niño, en segundo ciclo (8-10 años), Tomás continúa con conflictos concretos en el plano lectoescritor, como los detallados a continuación:

- Dificultades para integrar y automatizar el abecedario.
- Dificultades para copiar de la pizarra .
- Comete errores de silabeo y confunde, invierte, reitera u omite fonemas.
- No discrimina letras similares por su simetría como la *g* y la *p* o la *p* y la *q*.
- Tiene problemas con las palabras multisilábicas y compuestas.



Muestra del cuaderno de Tomás, año 2012

Como observamos en la imagen, su grafía no corresponde a un niño de su edad siendo complicada su lectura. Por ejemplo, el niño escribe 8 en lugar de *f*

o no termina de escribir la palabra “banana”. Además, aunque el apartado está oculto y no se puede apreciar, T. tiene dificultades para escribir algo tan usual como su propio nombre.

Por otra parte, en esta edad, el profesorado que conoce a Tomás observa que el menor es desordenado y no suele terminar la tarea, principalmente por falta de tiempo. Tarda más y tiene que realizar un gran esfuerzo para tareas básicas como, por ejemplo, copiar de la pizarra.

Durante las explicaciones, se distrae y no capta los conceptos o las ideas expuestas (dificultades con el procesamiento secuencial) quizás por ello, se pone muy nervioso ante preguntas directas, dudando claramente sobre su capacidad.

Por parte del tutor, en 4º de Primaria se trabaja la correcta planificación a través de ejercicios tipo como el emparejamiento de letras y números o se le pide al niño que relate cómo ha hecho las tareas, los pasos que ha seguido. Adicionalmente se emplean mapas conceptuales para organizar, relacionar y aprender ideas. Con el objetivo de mejorar su atención, en matemáticas se realizan tareas como la búsqueda de números o ejercicios de atención expresiva y receptiva en Lenguaje y Conocimiento del Medio.

Es necesario hacer mención al plano emocional porque, en este momento, el alumno comienza ser consciente de sus limitaciones; está desmotivado y se siente frustrado rechazando cualquier trato “diferente”. Durante los refuerzos, el menor prefiere no realizar las tareas mostrando malestar.

¿Qué ocurre en la actualidad? ¿Y en el aula de Lengua Extranjera?

A día de hoy, con 11 años de edad, el menor continúa teniendo problemas de aprendizaje y consecuentemente, recibiendo el apoyo de la especialista en AL. Ha suspendido varias asignaturas: Lengua castellana, Matemáticas, Educación Artística y Ciencias Sociales

Observo al niño leyendo (en español, clase de Historia) y aunque no tiene una gran exactitud lectora, pasa desapercibido: todo apunta que ha automatizado, aprendido, memorizado, la lectura de palabras comunes... Tomás lee la primera o las dos primeras sílabas e intuye el resto. Esto se hace patente en el momento en el que no es capaz de decodificar palabras menos frecuentes como "Islam" o "Ramadán" sustituyéndolas por otras de uso común como "isla" o "reman". Apuntábamos esta característica en la llamada dislexia fonológica si bien desconozco si siempre ha sido así o es producto del tiempo (a medida que va avanzando en sus conocimientos, su repertorio de palabras es mayor).

Lo que queda patente es que, una vez adentrado en la pre adolescencia y siendo consciente de cuál es su problema, Tomás trata de camuflar sus dificultades para ser aceptado por el resto de compañeros. Intenta ser como uno más y realmente lo consigue ya que, aunque a nivel académico no obtiene buenos resultados, el niño está integrado en el grupo y tiene buenas relaciones con sus compañeros. A nadie le llama la atención las dificultades lectoescritoras de T. y no se comenta nada al respecto, excepto en algunas ocasiones en las que resulta gracioso y ríen o bromean pero siempre como lo harían con cualquier otro compañero.

Su tutora durante el curso actual asegura que el niño tiene una gran desmotivación hacia el aprendizaje y que evita toda tarea que le suponga el sobreesfuerzo de escribir. También asegura que el niño sufre el estigma de "ser vago" tan frecuente entre niños con dislexia, siendo incluso su propia familia la que se lo replica sin cesar.

Retomando la cuestión planteada anteriormente ¿qué sucede en el área de Lengua Extranjera?

Es necesario señalar que, paradójicamente, Tomás se muestra muy participativo y dispuesto en el aula de Lengua Extranjera, siendo parte activa en prácticamente todas las tareas propuestas durante la clase. Se sienta en primera fila junto con un compañero que, curiosamente, también tiene dificultades en el lenguaje aunque de otra naturaleza completamente distinta a las de él.



Imagen real del aula de Lengua Extranjera

Con respecto a sus resultados, el niño supera los contenidos y siempre ha aprobado (su profesora ha sido la misma durante toda la etapa Primaria). A este respecto, considero que una de las claves del éxito es que el método que se emplea en la clase de inglés responde al modelo de Total Physical Response, un enfoque lúdico y sencillo en el que prima la vertiente oral del lenguaje y no se exige perfección alguna sino comunicación.

Gracias a esta metodología de aprendizaje, al menor le resulta más sencillo mantener su atención porque las órdenes son claras, siempre acompañadas de gestos y mímica y son, además, repetitivas, con lo que aportan mayor sensación de seguridad, que, en el caso de Tomás, es fundamental.

Paralelamente se tienen consideraciones excepcionales con el alumno; él cuenta con una adaptación metodológica gracias a la que, por ejemplo, se le da más tiempo para responder tanto a las preguntas orales como escritas a la

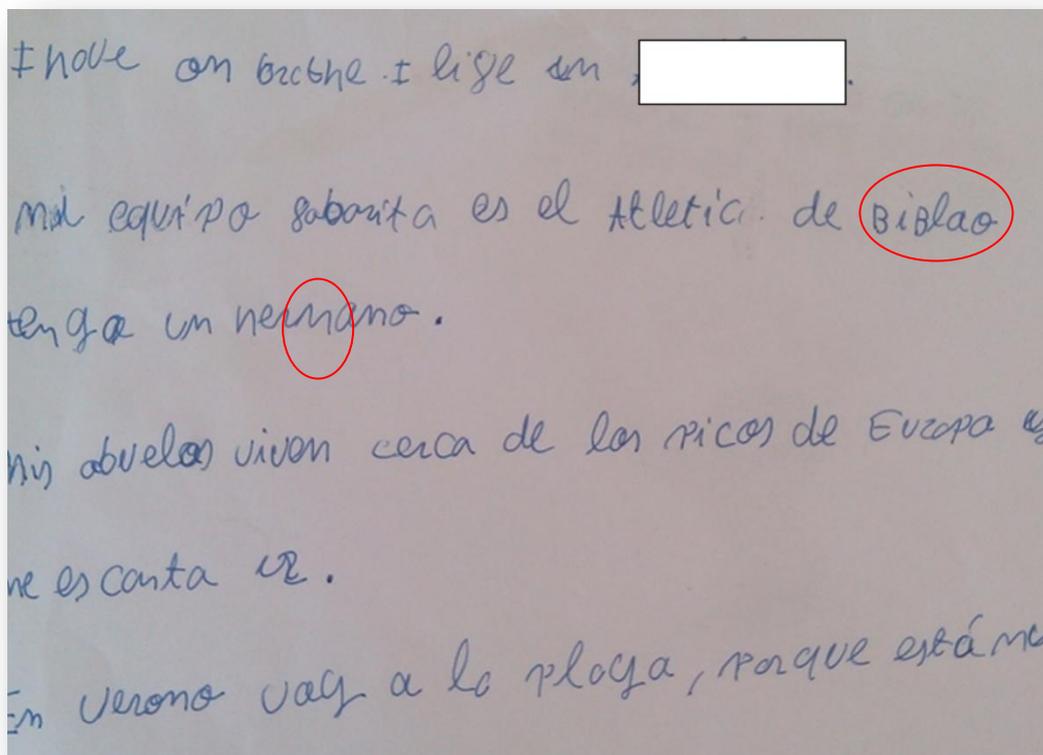
hora de realizar exámenes. Incluso, según me indica su profesora, los enunciados de las preguntas de examen se los lee ella individualmente.

Analizo y comparo uno de los exámenes pasados de T. y observo que para la evaluación de las destrezas orales (*speaking* y *listening*) no hay adaptación alguna. Sin embargo, las cuestiones de *reading* o *writing* se componen de preguntas de V o F o imágenes y oraciones cortas que ha de unir con flechas evitando los textos largos a leer o las redacciones de estilo libre como el resto de sus compañeros.

Pese a que se suele evitar que T. redacte en inglés, se da la circunstancia de que el colegio en el que asiste el niño, se cartea con un colegio de Manchester.

T. no realiza la actividad y, tras reclamárselo, afirma haberlo entregado.

Finalmente, el alumno entrega la redacción cuyo extracto presento a continuación.



Muestra redacción de N. Abril 2015

Evidentemente, contiene errores (confusión entre /n/ y /m/ entre otros) y está escrita en su mayor parte en español. No se le penaliza porque la redacción representa una de las tareas con mayor grado de dificultad y, además lo hace sin ayuda.

Tras estas semanas, he concluido que, aunque parezca obvio, es muy importante asegurarse de que el niño con dislexia ha comprendido las instrucciones en tono a un tema o una actividad y para ello, se han de utilizar muchos ejemplos y repeticiones intentando conectar siempre con los conocimientos previos que el alumno posee. Del mismo modo, me he dado cuenta de que con algo tan sencillo como unas tarjetas con imágenes (las flashcards que emplearé a continuación como recurso material), se pueden idear una gran cantidad de actividades que en función de su orientación ayudan a trabajar las cuatro habilidades comunicativas básicas: hablar, leer, comprender y escribir.

Es necesario apuntar que, aunque las tarjetas con imágenes están especialmente indicadas para la presentación del vocabulario inicial, también pueden ser útiles para trabajar contenidos gramaticales.

En el caso de T., las tarjetas, junto con el apoyo gestual del profesor, le ayudaban a estructurar sus frases durante las intervenciones orales. De este modo, el niño, era capaz de reproducir la estructura “I’m going to...” presentándole la imagen, de, por ejemplo de un niño nadando: “I’m going to swim in the sea”. Así, se podían ir añadiendo palabras con la ayuda de otras imágenes, jugando con las estaciones del año o los meses. Para dificultar la actividad, cuando se consideraba oportuno, se pedía que el niño discriminara el tiempo verbal al que tenía que hacer mención, simplemente poniendo la mano delante o detrás del hombro (únicamente se requería el uso de pasado simple o futuro con “going to”).

Una pauta que siempre se tenía en cuenta era que él no fuera nunca el primero en intervenir al inicio de una actividad por su inseguridad, sino que alguno de sus compañeros lo ejemplificara previamente y después dejarlo a él que repitiese el mismo procedimiento con total tranquilidad.

Con todo, y tomando como referencia la experiencia vivida durante el periodo de prácticas en un centro escolar, a lo largo del siguiente apartado se plantean diferentes actividades para llevar a cabo con alumnado disléxico del primer ciclo de Educación Primaria.

4.2 Propuestas 1º y 2º de Educación Primaria

En primer lugar, y como punto de partida, a la hora de trabajar con un alumno con dislexia debemos tener en cuenta que esta dificultad de aprendizaje no “se cura” como hemos visto en el caso de T. En este sentido, el documental *Palabras al Viento* del programa Documentos TV (2011), afirma que la dislexia se corrige o se reconduce trabajando con todos los sentidos, explicándole las cosas en lugar de hacérselas leer y enseñándole técnicas adecuadas a sus capacidades para afrontar el texto escrito. Ciertamente, la enseñanza del inglés en edades tempranas parte de una competencia muy elemental basándose en la oralidad como método: durante la etapa infantil y los primeros años de la etapa primaria, los niños apenas escriben o leen, dada la contradicción existente entre la lectura del español y la opacidad de la lengua inglesa, como apuntábamos en apartados previos.

Por tanto, y para lograr afianzar la lectura en su lengua materna, propongo actividades en las que los niños únicamente estarán expuestos al vocabulario en torno al área alimentaria y a estructuras sintácticas sencillas. A través de elementos lúdicos y motivadores que utilizan el lenguaje oral como vehículo de transmisión en forma de rimas o juegos se posibilita su participación en actos de comunicación y, por ende, se facilita su aprendizaje. En el caso de un niño con dislexia no se trata de evitar el texto escrito por completo, sino de favorecerle la tarea y despertar en él la motivación y el deseo de aprender inglés. Precisamente una de las claves del éxito de las tarjetas con imágenes está en su atractivo colorido y originalidad que logra que todos en general y los alumnos con dificultades en particular, las reciban con ilusión y curiosidad.

Las actividades diseñadas en el presente trabajo para iniciar al niño en el aprendizaje de la lectoescritura en inglés estarán encaminadas a desarrollar el léxico ortográfico del tema “alimentos” mediante la vinculación de la grafía a la

pronunciación /significado. He decidido emplear flashcards porque, a la vista de los resultados observados en T. resultan de gran utilidad. La imagen llama la atención, ayuda a retener el vocabulario y lo que es más importante, presenta la forma oral antes que la escrita. De este modo, se consigue evitar la confusión que produce la lectura del inglés en contraposición a la del español.

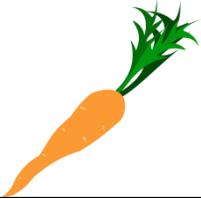
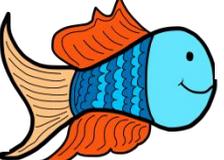
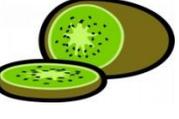
Obviamente el tamaño de las tarjetas será mayor que el que propongo a modo de muestra, A5 o incluso A4, e irá plastificado si lo hacemos en papel folio o simplemente en cartulina.

Igualmente, me gustaría añadir que así como la inicial está tanto en mayúscula como en minúscula, una vez que aparezca en nuestra tarjeta la palabra completa, esta será en letra mayúscula por ser el tipo de letra que emplean en infantil y por tanto, el formato más familiar para ellos.

En cuanto a la temporalización, las actividades están planteadas para llevarse a cabo a lo largo del ciclo, adaptando el vocabulario o los contenidos que en cada momento se requieran.

Las cinco actividades que se presentan a continuación admiten multitud de modificaciones, si bien es recomendable que la secuencia de actividades siga el orden propuesto puesto que obedece a criterios de dificultad.

Modelo de Flashcards elaborado a partir de las propuestas consultadas en la web <http://www.primaryresources.co.uk/english/englishA1.htm>

a  A	b  B	c  C	d  D	e  E
f  F	g  G	h  H	i  I	j  J
k  K	l  L	m  M	n  N	o  O
p  P	r  R	s  S	t  T	w  W
y  Y				

ACTIVIDAD 1: WHAT'S THAT?

Comenzaremos preguntando a nuestros alumnos cuál es la primera letra del abecedario para introducir mediante la imagen la primera palabra seleccionada: "apple". Progresivamente se procederá a la presentación oral del vocabulario repitiendo cada palabra varias veces, alternando niños o con órdenes como: ¡sólo las chicas, sólo los chicos o todos juntos!.

Esta actividad se ha de repetir en varios días consecutivos, presentando las tarjetas en orden o desordenadas pero siempre progresivamente. El número de palabras que mostremos en cada sesión dependerá del ritmo de nuestros alumnos, tendremos que asegurarnos de que todos hayan aprendido el vocabulario de los días anteriores antes de introducir nuevas.

Con esta actividad trabajamos esencialmente la expresión oral, en su vertiente receptiva (escucha) y en la productiva (habla).

ACTIVIDAD 2: CLAP YOUR HANDS

A lo largo de esta actividad se trabajarán aspectos relacionados con la conciencia fonológica, vitales en el caso de un niño con dislexia.

Evidentemente, dada la dificultad de la tarea, la actividad se planteará como un juego en el que el profesor tendrá que exagerar su pronunciación modificando tono y volumen para que los niños sean capaces de reconocer las sílabas de cada palabra.

Se comenzará con las palabras más sencillas, monosílabas como "egg" o "fish" para proseguir con bisílabas, trisílabas etc. Se puede crear una canción que agrupe, por ejemplo, las palabras por número de sílabas.

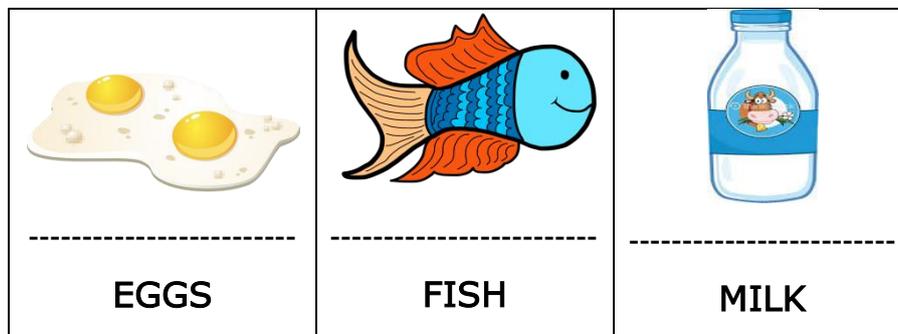
Es importante remarcar que no se escribirá en ningún momento la palabra descompuesta en sílabas, ni se explicará de forma explícita qué es una sílaba y cuántas sílabas tiene cierta palabra. Se trata de que los niños discriminen los diferentes fonemas y se familiaricen con la segmentación silábica de las palabras de una forma amena e inconsciente.

Mediante esta actividad trabajamos la habilidad de escuchar.

ACTIVIDAD 3: THE MISSING WORD

A lo largo de este juego trabajaremos la memoria.

Colocaremos varias tarjetas en la pizarra o en una pared pegadas con masilla adhesiva. Los niños ya conocen las imágenes y las palabras de forma oral porque se han trabajado lo suficiente en las actividades anteriores. Es el momento entonces de introducir la palabra escrita debajo de cada imagen, como en el ejemplo:



Se seguirá procediendo como hasta el momento solo que los alumnos ya visualizan la palabra escrita y pueden asociarlo con el sonido que conocen. De modo que, por un lado, hemos trabajado indirectamente las unidades mínimas (método fonético) de cada palabra en la actividad 2, para pasar, directamente, a la palabra completa propuesta en esta actividad (método global).

Una vez que tenemos una secuencia de tarjetas pegadas en la pizarra, las nombramos utilizando ritmo y diferentes velocidades. Los niños tendrán que taparse los ojos mientras el profesor (u otro alumno) quita una de las tarjetas. El objetivo del juego es que los alumnos adivinen qué palabra hemos eliminado de la lista.

Además de la memoria, trabajamos la expresión oral, en especial la producción oral.

ACTIVIDAD 4: MEMORY

Con las imágenes y las palabras por separado, jugaremos a emparejar imagen y palabra.

Para facilitar la tarea, inicialmente los niños tendrán la primera letra de cada palabra. Se pegará una imagen en la pizarra y se les dará diferentes alternativas hasta que consigan seleccionar la adecuada.

La actividad, como todas las propuestas anteriores, se realizará con el conjunto grupo-clase. Posteriormente pueden trabajar en grupos de 3 o parejas estando siempre respaldados por el profesor.

A lo largo de esta actividad trabajamos la lectura así como la producción oral.

ACTIVIDAD 5: CREATING OUR FOOD DICTIONARY!

Una vez que los niños han asociado significante y significado, procederán a crear un “diccionario” para la clase, en forma de mural o de pequeño manual en función del espacio disponible.

Si no se dispone del tiempo necesario como para que los niños dibujen los alimentos, se pueden emplear cartulinas con las diferentes partes que componen cada alimento (por ejemplo un círculo naranja impreso y un óvalo verde que, unidos, forman una naranja).

Para el correcto aprovechamiento de esta actividad, se establecerán equipos de modo que todos realicen todas las tareas, por ejemplo, si se procede con la opción “rápida”, habrá tres equipos que irán rotando por las diferentes zonas: cortado de cartulina, pegado y escritura de cada letra.

El objetivo principal de esta actividad es escribir la correcta grafía de cada palabra.

4 CONCLUSIONES

Una vez analizadas las dificultades que acarrea la lectura y la escritura para un niño con dislexia, ha de quedar manifiesto que un alumno con esta característica va a tardar más en leer y escribir en una segunda lengua y, en especial en el caso de la lengua inglesa, por la opacidad de su código.

Como docente se ha tener presente que el nivel de exigencia de lectoescritura en inglés no podrá ser, en ningún caso, comparable al de su lengua materna. En esta línea, es recomendable retrasar el inicio de la lectura y la escritura en inglés el tiempo necesario en función de sus progresos. Con toda seguridad el niño requerirá, a lo largo de su vida académica, de adaptaciones de diversa índole que le permitan conseguir los objetivos propuestos para todos, pero por otra vía distinta a la del resto: fomento oralidad, utilización de la imagen cuando sea posible, empleo oraciones cortas, etc.

Por definición, un niño con dificultades en la lectoescritura tiene un coeficiente intelectual normal o superior a la media; es en este punto donde se hace necesario plantearse la importancia de la oralidad en la adquisición de una segunda lengua. Crear situaciones de aprendizaje en las que se estimule la discusión, el diálogo, se creen historias o se compartan experiencias resultan de gran interés para todos los implicados en el acto de enseñanza: alumnos y profesor. Y es que, al fin y al cabo, el lenguaje es un acto de comunicación; aspectos relacionados con el elemento oral de la lengua como la pronunciación, la entonación o el ritmo pueden ser algunas cuestiones sobre las que trabajar y sobre las que un niño disléxico puede desarrollar su potencial plenamente.

De este modo, conseguimos, por un lado que el niño sea competente comunicativamente y, por otro, cuidar el aspecto afectivo y emocional, ya que, cuantos mayores sean sus logros y mejores sus resultados, su motivación aumentará y, consecuentemente, más significativo será su aprendizaje

Por último me gustaría incidir en la importancia de los recursos empleados en el proceso de enseñanza–aprendizaje de cualquier niño en general y de un alumno con dislexia en particular. Un profesor consciente de las limitaciones

de un alumno que manifieste esta dificultad en el lenguaje, junto con un método basado en la oralidad y unos materiales adecuados son todos ellos elementos imprescindibles para lograr el éxito académico del niño. En este sentido, las flashcards (junto con otros recursos como canciones, infografías, mapas conceptuales, etc.). dan lugar a la creación de numerosas actividades. Gracias al dibujo de un objeto representado en una tarjeta y la pronunciación de esa palabra, aseguras la adquisición de un nuevo vocablo a la vez que posteriormente puedes introducir su grafía y completar el aprendizaje. A la vez, las flashcards son un instrumento fácil de elaborar y resultan idóneas para trabajar con un niño disléxico, a todos los niveles, tal y como se ha demostrado en la propuesta didáctica planteada.

BIBLIOGRAFÍA

Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades—20 años después. *Infancia y aprendizaje*, 29(1), 93-111.

Bigas, M., & Correig, M. (2000). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.

Cabrera Solano, M. I. (2010). La dislexia: dificultad en el aprendizaje. En *Pedagogía Magna*: 8,. 127-133. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3628028>

Cuetos, F., & Valle, F. (1988). Modelos de lectura y dislexias. *Infancia y Aprendizaje*, 11(44), 3-19.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49(2), 222-251.

Echevarría Saiz, A. (2013). Tema 2. *Fundamentos Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad*. Manuscrito no publicado, Universidad de Cantabria. Santander

Eldesky, C. (1986) *Writing in a bilingual program: Había una vez*. Ablex Publishing Corporation, 355 Chestnut Street, Norwood, NJ 07648.

Gomez Martinez, M. (2010). *Enseñanza y aprendizaje de la Lengua castellana y la lectoescritura* [diapositivas Power Point]. Universidad de La Rioja, Logroño.

Herrero Mateo, M. (2014). Aprendizaje de la lectoescritura en centros bilingües: método JollyPhonics.

Hidalgo García, M. V., Sánchez Hidalgo, J., & Lorence Lara, B. (2009). *Procesos y necesidades de desarrollo durante la infancia*.

Jiménez, J. E. (2014). *Dislexia en español*. Ediciones Pirámide.

Krashen, S. D. (1977). El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2. En J. Muñoz Licerias (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, Colección Lingüística y Conocimiento, n.º 14.

Ruiz Bikandi, U. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.

Selinker, L. (1992) "La interlengua". J. Muñoz Licerias (coord.) *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Traducción de Marcelino Marcos. Madrid: Visor: 79-101 [1972, "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10/3: 209-231].

Vila, I. (1983). Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe. *Infancia y aprendizaje*, 6(21), 4-22.

WEBGRAFÍA

Imágenes de las flashcards tomadas de Google Images.

Palabras al viento (2011). [Documental]. DOCUMENTOS TV. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=0sThOsQLRb8>

Pizarra dinámica de lectoescritura (2008). [documental] FORUM ETB. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=DPpXKxSR9TY#t=39>

Real Academia Española. (2001). Dislexia. En *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.). Recuperado de: <http://lema.rae.es/drae/?val=dislexia>

Recursos educativos para Educación Primaria. Recuperado de: <http://www.primaryresources.co.uk/english/englishA1.htm>